



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM L2:
Reflexões Sobre a Prática Pedagógica**

**JOÃO PESSOA
2015**

DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM L2:
Reflexões Sobre a Prática Pedagógica**

Trabalho de conclusão de curso apresentado à
Universidade Federal da Paraíba, como requisito
parcial para obtenção do título de pedagogo do curso
de licenciatura plena em pedagogia.

Orientadora:

Profa. Dra. Sanda Alves da Silva Santiago

**JOÃO PESSOA
2015**

P436a Pereira, Douglas William Quirino.

Alfabetização de surdos em L2: reflexões sobre a prática pedagógica / Douglas William Quirino Pereira. – João Pessoa: UFPB, 2015. 61f

Orientadora: Sanda Alves da Silva Santiago
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – UFPB/CE

1. Educação de surdos. 2. Alfabetização de surdos. 3. Educação especial. I. Título.

UFPB/CE/BS

CDU: 376.353(043.2)

DOUGLAS WILLIAM QUIRINO PEREIRA

**ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM L2:
Reflexões Sobre a Prática Pedagógica**

BANCA EXAMINADORA

PROFA. DRA. SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO - UFPB
ORIENTADORA/EXAMINADORA

PROFA. MS. MARIA TEREZA LIRA DE OLIVEIRA CHAVES - UFPB
EXAMINADORA

PROFO. ESP. HOVERDIANO CÉSAR PEREIRA CAETANO - UFPB
EXAMINADOR

APROVADO COM A NOTA: _____

“Dedico este estudo a Sra. Maria José de Oliveira, por ter acreditado em mim mesmo quando muitas vezes eu desacreditei. Por ter me acolhido como filho, e por ser merecedora exclusiva de ter seu nome aqui”.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por me proporcionar apenas o que preciso.

Aos queridos professores que contribuíram para a minha formação integral desde quando eu ainda tinha um pouco mais de um metro.

À Josafá de Lima que me ensinou sobre autoconfiança.

À Roneles e Fernando, colegas de quarto queridos sem os quais não teria ao menos iniciado esta graduação.

Aos queridos amigos da turma de pedagogia 2011.1, em especial a Sarah Hellen, por ter transformado minhas tardes mais felizes desde que a conheci.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa sobre educação, inclusão e respeito às diferenças, em especial a Taiane Beatriz, pelo carinho e amizade.

À Andressa Raquel, Anniely Melo e Camilla Sales, por ter me ensinado sobre companheirismo, por todas as brincadeiras, brigas e por todo o carinho.

À Joeliton Sousa, pelo companheirismo nas discussões acadêmicas.

À profa. Walkíria Carvalho, por ter me ensinado sobre poesia e de que ela pode estar em todo nosso movimento no mundo.

A todos os amigos que vibraram positivamente por mim, em especial a Aparecida Cavalcante, Ricardo Targino, Laenne Sarinho, Júnior Silva e Janderson Felipe que aguentam há anos minhas chatices, birras, devaneios e por ter sempre respeitado quem sou.

A Wesley Moura, por todo o carinho, por me fazer acreditar que posso conquistar o que quero e pela paciência em me aguentar nesses últimos dias decisivos para este trabalho.

Aos profissionais que aceitaram ser voluntários neste estudo.

À profa. Sandra Santiago, orientadora e amiga que me ensina muito sobre a vida e a graça de viver.

A mim, por ser quem sou, por acreditar que sou capaz e por não ter desistido mesmo quando tudo parecia muito difícil.

E por último, mas não menos importante, à Maria José e a Maria Lúcia, mães amadas, a quem devo nada menos que minha vida.

A todos o meu muito obrigado!

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)

RESUMO

Decorrente do fato de que a alfabetização de surdos em Língua Portuguesa se apresenta como um conteúdo em estágio incipiente para a literatura do país, percebe-se, portanto, a necessidade de estudos que consigam avançar nesta direção. Considerando isto, este estudo objetiva identificar na prática pedagógica de profissionais alfabetizadores de surdos, os modelos de alfabetização utilizados e suas possibilidades no processo de aquisição de L2. Sendo assim, esta investigação utiliza-se da pesquisa de natureza qualitativa com caráter explicativo e exploratório realizada junto a uma amostra de 7 (sete) indivíduos que apresentam a alfabetização de surdos imbricada às suas práticas profissionais. Valendo-se da técnica de análise dos questionários, o estudo aponta como temáticas principais as categorias relacionadas ao perfil profissional dos sujeitos da amostra; sobre seus conhecimentos acerca da alfabetização em Língua Portuguesa e, por fim, dados relacionados a apontamentos conceituais e metodológicos na alfabetização de surdos. Em síntese, possibilidades metodológicas identificadas na prática pedagógica dos sujeitos pesquisados podem direcionar entendimentos para modelos que não se fazem mais necessários serem utilizados, e outros que merecem ser melhor estudados e praticados, entre estes últimos é avaliado como necessária na prática da alfabetização de surdos os modelos que levam em consideração a proposta bilíngue, pois além de considerar as fundamentações metodológicas mais adequadas no trabalho com o surdo, considera o sujeito surdo, a pessoa surda e as práticas da comunidade deste sujeito, e não apenas a “suposta/prescrita deficiência”.

Palavras-Chave: Alfabetização. Alfabetização de Surdos. Educação de Surdos.

ABSTRACT

Due to the fact that the deaf literacy in Portuguese Language presents as an incipient stage content to literature within country, hence the need for studies that can move in this direction. Considering this, the presente study aims to identify in the pedagogical practice of the deaf professionals, literacy models used for them and their possibilities in the process of L2 acquisition. Thus, this research uses qualitative research with explanatory and exploratory approach conducted with a sample of 7 (seven) individuals that presentes deaf literacy imbricated to their professional practices. Through the analysis of the questionnaires technique, the study points as main themes the categories related to the professional profile of the subjects of the sample; on their knowledge about literacy in Portuguese and, finally, data relating to the conceptual and methodological notes on deaf literacy. In short, methodological possibilities identified in pedagogical practice of research subjects can direct arrangements for models that do not the more necessary to use, and others who deserve to be better studied and practiced among the latter is evaluated as necessary in the practice of deaf literacy the models that take into account the bilingual proposal because in addition to considering the most appropriate methodological foundations in working with the deaf, the deaf as subject, the deaf as person and community practices this subject, not just the "alleged/prescribed disability".

Keywords: Literacy. Deaf literacy. Education of deaf people.

LISTA DE TABELAS

TABELA I: Perfil Profissional dos Sujeitos	37
TABELA II: Concepções Profissionais sobre Alfabetização	41
TABELA III: Conhecimentos sobre Métodos e Materiais/Recursos de Alfabetização	42
TABELA IV: Diferenças na Alfabetização de Surdos e de Ouvintes.	47
TABELA V: Subcategorias das Principais Dificuldades na Alfabetização de Surdos	50

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E MÉTODOS	12
2.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO	13
2.2 SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	15
2.2.1 A Corrente Metodológica Sintética	15
2.2.2 A Corrente Metodológica Analítica	18
2.3 CONCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO HOJE	21
CAPÍTULO 3: ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A ALFABETIZAÇÃO	25
3.1 A ABORDAGEM ORALISTA	25
3.1.1 CRÍTICAS A ABORDAGEM ORALISTA	27
3.2 A COMUNICAÇÃO TOTAL	27
3.2.1 CRÍTICAS A COMUNICAÇÃO TOTAL	29
3.3 A ABORDAGEM BILÍNGUE	30
3.3.1 CRÍTICAS A ABORDAGEM BILÍNGUE	32
CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
4.1 TIPO DE PESQUISA	34
4.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	34
4.3 CAMPO DE PESQUISA	35
4.4 INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA	35
4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	36
4.5.1 Perfil Profissional dos Sujeitos	36
4.6 CONHECIMENTOS DOS PROFISSIONAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO	39
4.7 CONHECIMENTOS DOS PROFISSIONAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA	45
4.7.1 Diferenças Consideradas Entre a Alfabetização de Surdos e a Alfabetização de Ouvintes em Língua Portuguesa	46
4.7.2 Principais Dificuldades Identificadas na Alfabetização de Surdos	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	55
APÊNDICES	57

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

A questão da alfabetização é um tema bastante comum nos diálogos entre os profissionais pedagogos. Isto não poderia ser diferente, tendo em vista que está também sob alçada destes profissionais a responsabilidade pela alfabetização em instituições formais de educação. Entretanto, mesmo sendo a alfabetização no Brasil um tema base para vários trabalhos na área, este não deverá ser esgotado, pois sua prática assume incumbências sociais que se constitui como premissa fundamental à educação.

Debater sobre alfabetização de surdos em Língua Portuguesa parece se apresentar como uma necessidade emergente para os patamares atuais da inclusão educacional deste público. Ora, as concepções contemporâneas sobre alfabetização atribuem a esta responsabilidades sociais que se configuram em processos políticos, isto é, é necessário entender a alfabetização como um movimento de inclusão social que está disposto a oferecer consciência política aos sujeitos alfabetizando. E, se por um lado à alfabetização têm responsabilidades sociais com todo cidadão, por outro, esta assume um fator político de inclusão educacional e social da pessoa surda. Então, compreender que o movimento de alfabetização em Língua Portuguesa é um pressuposto determinante de ascensão social da pessoa com surdez é questão central neste estudo.

Estudos anteriores¹ vêm demonstrando que existem incógnitas ainda não respondidas na inclusão educacional de pessoas com surdez. Estas incógnitas perpassam por pressupostos relacionados às competências profissionais dos sujeitos envolvidos neste processo, considerando, pois, que mesmo havendo uma política adequada que promove, assegura e pressupõe a inclusão, na prática esta realidade está longe de oferecer sólidas garantias de desenvolvimento da comunidade surda através dos modelos existentes. Portanto, é tendência no sistema educacional que se ofereça uma matrícula efetiva destas pessoas, porém isto não serve como garantia para um trabalho de qualidade no processo de inclusão, principalmente escolar.

Hipoteticamente, um fator preocupante na prática da inclusão educacional de pessoas surdas corresponde à dificuldade que ainda existe na atuação com a alfabetização destes sujeitos. De certo, desrespeitando-se particularidades desta comunidade, lançando mão de atitudes negativas sob as representações destes sujeitos e desconhecendo-se as especificidades

¹ Paulo (2015).

de um trabalho educativo alfabetizador, não é muito difícil explicar as ocorrências de encontrarmos poucos surdos chegando ao ensino superior, ou caminhando para a ascensão nas diversas instâncias sociais.

Sendo assim, é relevante justificar que a literatura sobre esta temática ainda não conseguiu atingir níveis satisfatórios, contudo, há de se considerar que a alfabetização de surdos é uma temática nova, e na medida em que trabalhos como este se preocupam em investigar questões relacionadas ao tema, avançam-se estudos que merecem ser ponderados neste momento de construção. Desta forma, este estudo se justifica na necessidade de investigações que alcancem as temáticas da alfabetização e da inclusão de pessoas surdas e, busca apontar subsídios reais para a prática de alfabetização desta comunidade.

Preocupando-se com as questões apresentadas, este estudo objetiva buscar nas práticas pedagógicas de alfabetização de surdos em Língua Portuguesa, possibilidades para se refletir sobre perspectivas satisfatórias ao processo. É importante ratificar que este é um breve estudo, e não pretende ser absolutista sobre as questões apontadas, levando em consideração os limites e variantes que as análises aqui realizadas alcançam. Em suma, é esperado que ao chegar às considerações gerais sobre a temática, se faça possível acentuar possibilidades que servirão de subsídios para a prática de alfabetização de surdos.

Para isto a pesquisa se constitui como uma pesquisa qualitativa de natureza explicativa e exploratória e considera a amostra de 7 (sete) indivíduos como sujeitos base da investigação. Dentre outras questões, se aponta como objeto e campo de estudo as práticas profissionais destes sujeitos no que concerne à alfabetização de surdos em Língua Portuguesa.

Este estudo detêm de 4 (quatro) capítulos estrategicamente divididos para melhor compreensão do leitor. No primeiro capítulo é chamada a atenção para as palavras introdutórias que apresenta de modo geral o trabalho e levanta indagações sobre a temática da alfabetização e da inclusão do sujeito surdo. No segundo capítulo faz-se um apanhado geral sobre concepções e métodos de alfabetização, apresentando pressupostos da alfabetização desde a idade antiga até os dias atuais. Já no terceiro capítulo são abordadas reflexões acerca das filosofias de educação de surdos e como a alfabetização poder-se-ia ir de encontro a estas filosofias. No quarto capítulo é apresentado às análises e os resultados da pesquisa realizada com professores alfabetizadores de surdos. E por fim, são abertos diálogos para as considerações finais, longe de serem finais, do estudo realizado, chamando-se a atenção principalmente para as possibilidades metodológicas apontadas pelos modelos de alfabetização identificados.

CAPÍTULO 2: ALFABETIZAÇÃO: CONCEPÇÕES E MÉTODOS

Atualmente, ler e escrever tornou-se vital para o homem nas sociedades civilizadas. O mundo grafocêntrico² exige cada vez mais que as pessoas tenham um mínimo de habilidades com os códigos expressos em todo e qualquer lugar. São códigos alfabéticos, artísticos, informáticos, entre outros. O fato é que a leitura e interpretação de alguns desses códigos é imprescindível para uma vida em ascensão dentro de sistemas sociais.

A alfabetização em língua portuguesa dos brasileiros, ainda galga, em alguns casos, por caminhos sombrios, isto é preocupante, pois embora as taxas tenham sofrido quedas nos últimos 15 anos, ainda não é suficiente para afirmarmos que o analfabetismo deixou de ser um problema para os brasileiros.

Para Sousa (1999, p. 177), isto se explica:

Como a população mais velha dificilmente é atingida pelas políticas de educação atuais e tem uma taxa de superação do analfabetismo muito baixa, tem-se, como resultado, que uma parte considerável da população em idade ativa deve ser ainda analfabeta até, pelo menos, 2020. Independentemente do cenário adotado (pois a projeção nas coortes mais velhas não depende das hipóteses sobre jovens utilizadas nos cenários), bem mais de 8% da população com idades acima de quarenta anos será, no ano de 2020, analfabeta.

Nessa perspectiva, podemos ratificar que não existe um único motivo que torna problemática a questão do analfabetismo no Brasil; são fatores de diversas instâncias que colocam em xeque tal preocupação. Neste caminho, também é certo afirmar que não existe, e possivelmente não existirá, uma única ação redentora que possa solucionar o problema do analfabetismo e as problemáticas que ele causa. No mínimo, um investimento em educação e um trabalho social cooperativo entre diferentes interesses possam, talvez, possibilitar focos viáveis para a erradicação do analfabetismo.

Estes dados nos chamam a refletir sobre a alfabetização em sua construção sócio histórica, desde as concepções pensadas sobre suas filosofias e conceitos até seus métodos e metodologias que veem se transformando ao longo da história social do homem civilizado.

Uma questão incipiente, no momento, diz respeito à forma como entendemos os conceitos sobre o tema. Ora, um conceito por mais completo que possa parecer parte de uma teoria sobre um objeto estudado, e em ciências sociais, teorias são mutáveis, na justificativa de

² Para o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa a palavra grafocêntrico significa “que está centrada na imagem gráfica ou escrita em detrimento do som”.

descrever os fenômenos e na tentativa de se aproximar cada vez mais do real, da razão, do inteligível.

Neste sentido, para Silva (2009, p.59):

Os conceitos visam singularizar um fenômeno, apresentando suas características gerais. Eles dizem algo do existente em dado momento, e sob um determinado ponto de vista; são artifícios úteis a explicações do mundo, produzidos intencionalmente, para usos sociais; sua formulação não é gratuita, nem é neutra, é resultado da observação e da interpretação humana.

Ainda sobre a metalinguística dos conceitos, Abbagnano citado por Silva (2009, p. 60) nos diz que “alguns conceitos mostram-se com maior ou menor capacidade de descrever determinados fenômenos”, por isso é preciso existir em suas concepções, as necessárias contradições para o tornarem flexíveis, sujeito a atualizações temporais e espaciais. Mesmo que alguns conceitos sejam mais duradouros que outros, por servir como verdade à espécie humana por mais tempo, estes ainda mudam uma hora ou outra, uma coisa ou outra.

Os conceitos por serem frutos da ação humana nunca estão neutros, mesmo que autores omitam os fatores tendenciosos em suas constituições. Estudiosos, pesquisadores, filósofos, cientistas, sempre estarão usando uma tendência para apresentar e/ou descrever um fenômeno, um conceito ou uma teoria.

É nesta direção que Silva (2009, p. 60) salienta que:

[...] a teoria, em sua função política, amolda-se a conjunturas e, na maioria das vezes, define conveniência e o rumo de uma ação. Ela compõe o quadro explicativo que dá bases para iniciativas, induzindo a direções e aos modos de atuação, atendendo a propósitos. Embora – em nome da neutralidade científica, da crença “na humanidade”, ou qualquer desculpa outra-, possa-se, maquiavelicamente, omitir a evidência de que teorias estão atadas a interesses políticos e que, na dinâmica de uma sociedade desigual, competitiva, classista e excludente, as teorias são difundidas ou ocultadas, com o propósito de servir a interesses de uns, contra os de outros.

2.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO

Não acontece diferente com os conceitos sobre alfabetização, isto é, eles se modificam ao longo da história, de acordo com o espaço e o tempo que foram pensados, comungando com o partido social que se afiliou e casados com a política social que se tivera como base para a regência social. Portanto, é interessante conhecer alguns conceitos sobre alfabetização para entendermos melhor a construção de algumas filosofias voltadas para este processo.

Para Tfouni (2002, p. 14) a alfabetização é “um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e a escrita, ou um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. Nesta perspectiva, o conceito de alfabetização assumido vai além do que a simples ação de codificar e decodificar mecanicamente códigos alfabéticos. A alfabetização é a aquisição de habilidades necessárias para a leitura e escrita, sendo essas

habilidades adquiridas exclusivamente nos processos mentais do indivíduo alfabetizando, no contato direto dele com o objeto de estudo, com a mediação de alguém ou de algo durante o processo, neste caso, o método e seu mediador.

Silva (2009) comungando com o conceito de Tfouni (2002), acredita na alfabetização como sendo um processo de aquisição individual de habilidades para ler e escrever, porém este estudioso ratifica em sua conceituação, que tais habilidades apenas serão adquiridas em sociedades que a alfabetização seja necessária, pois existem organizações sociais, onde o processo de alfabetização se torna dispensável. Este é o caso das sociedades ágrafas³.

Silva (2009, p. 04) ainda desacredita no conceito de analfabetismo, criticando a forma que este dado é entendido socialmente, sustenta que:

[...] analfabetismo, até porque essa palavra nem mais deve ser usada, pois nas sociedades grafocêntricas, mesmo sem se dar conta, as pessoas dominam algum tipo de código que as faz sobreviver em meio a um mundo grafado, dando-lhes, mesmo em graus incipientes, a capacidade da escolha de produtos que são identificados por palavras ou logomarcas grafadas, a habilidade do reconhecimento do uso do dinheiro, a aclimação com telefones celulares, a familiaridade com eletrodomésticos que se utilizam de códigos escritos em seus comandos, ou mesmo a leitura dos sinais de trânsito. Tudo isso elimina de vez a ideia de que alguém não saiba ler absolutamente nada.

Para Soares (1998) os conceitos de alfabetização são imprecisos, pois são alterados de acordo com o tempo histórico em que as sociedades vivem. A exemplo, temos no Brasil até 1940 uma política social que considerava alfabetizado àquele indivíduo que soubesse assinar o próprio nome. Porém, com a evolução do sistema social, após 1940, só se considerava alfabetizado o indivíduo que soubesse ler e escrever um “bilhete simples”. Ainda segundo Soares (1998), nos dias atuais o processo de alfabetização caminha junto ao processo de letramento, como faculdades indissociáveis e, conseguinte, o conceito de alfabetização se amplia para além das atividades de leitura e escrita, ou seja, é preciso saber fazer uso social dessas habilidades nas mais diferentes instâncias. Desse modo, de acordo com Soares (1998), a alfabetização, por estar mudando de paradigma constantemente, não cabe em um conceito fechado, pois minimiza seus processos e acaba que limitando suas fontes inesgotáveis de conhecimento.

Desse modo, mesmo depois do indivíduo adquirir as habilidades necessárias para ler, escrever e aprender a fazer uso social dessas ferramentas, ainda continuará num constante aprendizado, pois sempre há algo novo a se conhecer, isto é, palavras novas, notas sonoras

³ A título de informação, sociedades ágrafas, são organizações sociais que em suas línguas não são necessárias códigos alfabéticos e/ou escritos, apresentando assim, a inutilização de grafias, isto é, suas línguas não possuem modalidades escritas.

novas, tons novos, significados novos, etc. Assim, a alfabetização é um processo que se intensifica nos primeiros anos de vida, porém acompanha o sujeito durante ela.

Nos dias atuais, com o mundo globalizado, quando as sociedades estão se transformando a passos aligeirados, apenas saber decodificar não é mais suficiente para acompanhar essas mesmas transformações. O sistema exige das pessoas habilidades flexíveis de adaptação ao meio, inclusive a diversas situações de leitura e escrita. Assim, as transformações sociais vêm acontecendo em todas as instâncias, deixando para trás aqueles que não conseguem acompanhá-las. Dessa forma, é possível afirmar que uma simples tarefa de lavar roupa, por exemplo, exige saber manusear uma máquina, sendo esta mesma comandada por sistemas codificados que exigem do seu usuário habilidades para a decodificação. Caso contrário, torna-se inútil ter uma máquina de lavar roupas em casa. Entretanto, não se quer afirmar que uma pessoa analfabeta não consiga manusear uma máquina, pois podemos nos apoiar em Silva (2009) para compreender que nenhum sujeito é completamente “analfabeto”, já que mesmo sem decodificar as letras ou as palavras, muitas decodificam os símbolos, isto é, outros tipos de códigos.

2.2 SOBRE OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Entendendo a necessidade que as pessoas sentem em se alfabetizar, a educação institucionalizada, desenvolve ao longo da história métodos de alfabetização que buscam facilitar para os alfabetizandos a aquisição das habilidades necessárias para ler, escrever e interpretar textos nos diversos contextos sociais. Não diferente dos conceitos sobre alfabetização, os métodos de alfabetização também atendem a concepções e teorias. Assim, em cada método, acredita-se em formas diferentes de alfabetizar, sempre atendendo às exigências temporais e espaciais da sociedade. Dentre estes métodos destacamos: métodos sintéticos e métodos analíticos.

2.2.1 A Corrente Metodológica Sintética

Para Bellenger (1979) os métodos sintéticos de alfabetização têm mais de 2.000 anos e são tão velhos quanto o alfabeto.

Segundo Bellenger (1979, p. 53) “Há sinais desses métodos já na Grécia antiga. A instrução parte da letra para chegar ao texto, passando pelas sílabas, pelas palavras isoladas e pelas frases, cada etapa é objeto de longo aprendizado”.

Os processos de alfabetização pelos métodos sintéticos, ainda na Antiguidade, demonstravam serem processos longos e árduos. Nestes métodos, as crianças precisam aprender a recitar sonoramente todas as letras do alfabeto, de frente para trás, de trás para frente. Então,

só após com isso memorizado e bem articulado foneticamente, era apresentado a elas a grafia das letras do alfabeto. Assim, se dá início a outro processo: o de associação do som ao grafema. A cada finalização de um estágio é o início de outro, de forma que os processos seguintes se resumem em aprender a formar as sílabas, primeiramente as simples, geralmente constituída de uma consoante e uma vogal, depois as mais complexas, com três grafemas, ou as monossílabas. Em sequência, se aprende a montar as palavras; das palavras às sentenças, e destas ao texto.

Percebe-se, então, que o processo de alfabetização pelos métodos sintéticos exige tempo, disponibilidade e paciência do alfabetizando. Na prática são necessários longos anos, e em casos isolados, algumas crianças desistam no percurso.

Segundo Platão, citado por Mendonça & Mendonça (2008, p. 20), “através desse método, quatro anos não eram demais para se aprender a ler”. É importante lembrar que nas civilizações remotas o processo de alfabetização era privilégio de poucos abastados, e talvez por isto, funcionasse com a maioria que dispunha de um preceptor para cada criança, demonstrando assim o caráter elitista que marcou as filosofias voltadas à alfabetização.

Os princípios dos métodos de alfabetização sintéticos foram grandes fundamentos para o surgimento de metodologias que acreditavam em processos diferentes de alfabetização, tais como: método de soletração, o método fônico, o método silábico, etc. É válido ressaltar que os diferentes métodos surgiram e foram sendo estudados a partir das contradições manifestadas pelos métodos anteriores a eles. Sendo assim, alguns desses acabavam ficando obsoletos e davam espaços para outros métodos se apresentarem, mesmo que esses outros fossem cientes aos princípios das mesmas correntes metodológicas. No caso desses métodos citados acima, a corrente que predominava era a sintética.

O método de soletração foi o grande responsável pelo ensino da alfabetização na Antiguidade e na Idade Média, tendo este método iniciado suas práticas sistematizadas e em instituições voltadas para o povo, a partir do ano de 1668 por um padre lionês chamado Charles Demia.

Bellenger (1979, p.55) enfatiza que:

Demia retomou as práticas dos antigos. Partia do alfabeto e o aprendizado gradativo passava pela sílaba, pelas palavras e pelos textos. Ele dividia as classes em fileiras, reunindo os alunos segundo seu nível: os que estavam nas letras, nas sílabas, nas palavras, nas frases, os que sabiam ler, os que sabiam escrever.

Nesta perspectiva, o método de soletração foi tomando força e utilizando muitos pressupostos da corrente metodológica sintética. E, na medida em que este era difundido no campo educacional, mais estudos foram elaborados na tentativa de amadurecer cada vez mais o método, que em sua época, era considerado o mais adequado à alfabetização.

Através desses estudos é que no século XVI “[...] Pascal reinventa o método da soletração: em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele, etc.) ensinava o som (fê, lê, mê), na tentativa de facilitar a soletração (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 22). Dessa forma, o método da soletração, agora, dar-se-ia através da sonorização que era possível ser identificada na pronúncia oral dos grafemas.

Seguindo esta lógica, no ano de 1719 Vallange apresenta o “[...] método fônico com material chamado “figuras simbólicas”, cujo objetivo era mostrar palavras acentuando o som que se queria representar.” (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008, p. 22). Este método, por mais que tenha sido utilizado e tenha sido seguido por alguns adeptos não se assegurou por muito tempo sem sofrer críticas, devido o fato de que era preciso os alfabetizadores exagerarem na representação fonêmica das letras para melhor captação dos sons reproduzidos, levando tanto educadores quanto educandos a situações constrangedoras durante o processo de alfabetização.

Outro marco importante entre os métodos adeptos a corrente metodológica sintética é o surgimento do “método silábico”. Na França, sua criação se dá a partir da crítica ao método da soletração, afirmando não ser a letra a unidade mínima pronunciável da palavra, e sim a sílaba. Para este método a letra é destituída de sentido, é uma unidade vazia, porém, a sílaba aparece pronta, sendo através da junção delas que temos a palavra.

Mendonça & Mendonça (2008, p. 24) menciona que:

[...] o método silábico: estratégia de unir consoante e vogal formando a sílaba, e unir as sílabas para compor as palavras. No método silábico, ensina-se o nome das vogais, depois o nome de uma consoante e, em seguida, são apresentadas as famílias silábicas por ela composta. Ao contrário do fônico, no método da silabação, a sílaba é apresentada pronta, sem explicar a articulação das consoantes com as vogais. Na sequência, ensinam-se as palavras compostas por essas sílabas e outras já estudadas.

O método silábico é muito utilizado até os dias atuais, principalmente por educadores que são adeptos de pedagogias tradicionais. Este método serviu como base para a criação de diversos recursos pedagógicos. Um exemplo disso são as famosas cartilhas de alfabetização. Mesmo estas cartilhas sendo atualizadas para outras propostas metodológicas, seu surgimento no século XVI manifestou-se da necessidade de se ter materiais práticos que pudessem auxiliar as crianças na leitura e na escrita.

Muitos acreditam na eficiência prática das cartilhas afirmando que aprendeu a ler e escrever através de mediações que colocavam a cartilha como um dos principais recursos auxiliares. Porém, existem críticas fortes a utilização das cartilhas no processo de alfabetização. Para Cagliari (2002), as cartilhas apresentam um nível muito superficial da linguagem. Segundo ele, apenas decodificar os códigos das cartilhas não oferecerá ao alfabetizando estruturas suficientes para entender e utilizar as ferramentas complexas da língua.

Sobre o tema, Mendonça & Mendonça (2008), afirmam que a utilização das cartilhas no processo de alfabetização, na maioria das vezes, prejudica o entendimento por parte do alfabetizando dos conteúdos estudados, assim como a coesão e a coerência na formação do discurso escrito e oral. Outro fator também preocupante levantado pelos autores diz respeito ao fato de que, mesmo que as cartilhas se atualizem para acompanhar as aspirações atuais do mundo da alfabetização, elas ainda continuarão falhas, pois são pensadas e impressas em território nacional e deixam de considerar contextos específicos. Portanto, rechaçam a maioria das realidades de alunados dos quatro cantos do país, tornando o processo de alfabetização mecânico, destituído de sentido e com fim nele mesmo.

2.2.2 A Corrente Metodológica Analítica

O Século XVIII foi um divisor de águas para as concepções sobre métodos de alfabetização. A corrente metodológica sintética, no campo teórico, enfrentava dificuldades de sustentar-se com suas fundamentações sobre alfabetização. Nesta vertente, teóricos como Charles Demia (1637-1689) e Nicolas Adam (1881), preocupados com a ineficiência dos métodos adeptos às metodologias sintéticas, se posicionaram contra a disseminação e utilização desses métodos, apresentando à literatura, fundamentações filosóficas sobre novas perspectivas de alfabetização (BELLENGER, 1979).

Adam afirma (*apud* BELLENGER, 1979), que os professores por um longo tempo atormentam as crianças com as formas até então tradicionais de alfabetizar, afirmando que tais métodos agem erroneamente ao fazer os alfabetizandos gravarem grandes números de letras, sílabas e sons que não compreendem. Deste pensamento surgem as primeiras indagações para sustentar as metodologias analíticas.

Em 1787, Nicolas Adam, citado por Bellenger (1979, p. 59), em sua obra *Vrai manière d'apprendre une Langue quelconque* esclarece razões pelas quais se opõe à corrente sintética, da seguinte forma:

Quando apresentais uma criança a um objeto, como por exemplo uma roupa, algum dia vos ocorreu mostrar separadamente os ornamentos, depois as mangas, a seguir a parte da frente, os bolsos, os botões, etc.? É certo que não. Vós a fazeis ver o conjunto e lhe dizeis: isto é uma roupa. É assim que as crianças aprendem a falar com suas amas: por que não fazer o mesmo para ensiná-las a ler? Afastai delas todos os alfabetos, todos os livros de Francês e de Latim, diverti-as com palavras inteiras, que estejam a seu alcance e que elas gravarão com muito mais facilidade e prazer do que todas as letras e sílabas impressas.

De modo tendencioso, percebe-se um momento de verdadeira ruptura com as propostas de alfabetização até então vigentes, pois para além de uma transformação de métodos, que até então vinha acontecendo, esta nova corrente filosófica se propunha a pensar a alfabetização a

partir de aspectos revolucionários e a fazê-la de modos diferentes e alternativos. A novidade causou muita desconfiança sobre a relevância no novo método e não foi fácil quebrar as práticas existentes. Segundo Bellenger (1979), os casos raros de aplicação das propostas metodológicas, especialmente na Alemanha, foram iniciativas tímidas. Nesta perspectiva, é relevante ratificar os nomes de adeptos construtivistas do século XIX ao XX que contribuíram para fundamentar e justificar a potencialidade dos métodos gerais, entre estes: Freinet, Wallon, Piaget, Montessori, Decroly, Ernest Renan e Claparède.

Ainda lançando mão das contribuições dadas por Nicolas Adam (precursor importante da corrente metodológica analítica), podemos afirmar que nos dias atuais, a literatura se volta para um aprofundamento teórico daquilo que se foi proposto desde a gênese filosófica desta corrente, claro que com mudanças significativas, porém, preservando-se sua essência. Para isto, basta analisarmos conselhos levantados por Adam sobre novas perspectivas modernas de pedagogia da leitura, onde perceberemos muito dessas sugestões fundamentadas na literatura contemporânea sobre alfabetização.

Para Adam (*apud* BELLENGER, 1979, p. 60)

- a alfabetização parte de palavras percebidas globalmente. Essas palavras são familiares. Pertencem à linguagem das crianças. Têm um valor afetivo;
- a alfabetização explora os recursos do jogo e da brincadeira para melhor de adaptar à psicologia da criança; na sala de aula deverá haver caixas, cartolinas, cartelas;
- a alfabetização não é imposta, é antes “não-diretiva”. Ao menos, deve processar-se num clima de bom humor;
- a alfabetização envolve a criança na ação: brinca-se de adivinhar, solicita-se observação.

De início, Adam pensou nos métodos gerais a partir de palavras como a unidade mínima significativa para a leitura. Mas, o longo do tempo outros teóricos proporiam percepções mais gerais, partindo de frases e/ou textos, em direção a sínteses.

Em suma, a corrente metodológica analítica acredita na alfabetização como um conjunto de processos complexos, e para isto confia nos métodos gerais, tendo como pressuposto essencial a visão geral do todo até a análise das partes, chegando à síntese significativa do objeto. Doravante, para melhor entendermos esta relação, farar-se breves reflexões explicativas sobre alguns métodos advindos da corrente metodológica analítica.

Quando foi pensado no método geral, ainda no século XVIII, o que se tinha como pressuposto teórico é o que nós conhecemos atualmente como método de “Palavração”. Portanto, foi a partir das reflexões sobre a palavra como unidade mínima de significado no texto que se fundamentou a corrente metodológica analítica. Dessa forma, o método de palavração surge imbricado na filosofia analítica de alfabetização.

Este método consiste basicamente em procedimentos metodológicos que partem da palavra (significante e significado) como primeira estrutura apresentada ao alfabetizando, e a partir dela é feita a segmentação em unidades menores, isto é, em sílabas e após em letras.

A título de exemplificação, na aplicação prática deste método, como primeiro passo escolhe-se uma palavra que se apresenta ao alfabetizando juntamente com seu significado;

Exemplo:

MALA

Num segundo passo esta mesma palavra é analisada em sílabas;

MA - LA

Adiante passa-se ao terceiro passo que diz respeito à apresentação de todas as sílabas que compõe a palavra;

MA – ME – MI – MO - MU

LA – LE – LI – LO - LU

E para finalizar a análise, chegam-se as letras;

M – A – L - A

A partir de então a síntese é criada e a palavra “mala” é reconstruída após um processo significativo, do mesmo modo que suas sílabas decompostas abrirá um leque de possibilidade para formação de outras palavras.

Segundo Bellenger (1979), Nicolas Adam ao fundamentar a corrente metodológica global limitou a propor o método de palavração como o ponto de partida de sua proposta, aconselhando também o prolongamento no máximo de tempo possível do trabalho global (com a palavra), retardando assim a decomposição em sílabas e em letras. Porém, em 1818, um estudioso sobre alfabetização chamado Jacotot abriu o leque de compreensão sobre o que Adam chamara de geral e indagou se os métodos gerais não poderiam partir de frases ou sentenças, acreditando que a alfabetização poderia dar-se partindo-se da frase como uma unidade de significado dentro do texto. Dessa forma, deu-se início as fundamentações que culminaram no método de “Sentenciação”.

Como já explicado, o método de sentencição parte da sentença/frase, pois acredita que se torna mais fácil a assimilação de significados quando se coloca as palavras em contextos na medida em que as sentenças são formadas. Dessa forma, a frase representa para o método a unidade que deve ser ponto de partida dos procedimentos de alfabetização. Assim, após a sentença/frase ser apresentada para o alfabetizando, é segmentada em palavras, quando então se segue um processo parecido com o que foi exemplificado no tópico anterior.

2.3 CONCEPÇÕES SOCIOLINGUÍSTICA E A ALFABETIZAÇÃO HOJE

A alfabetização na história das sociedades tem sofrido transformações de modos distintos. O século XVIII mudou os rumos da alfabetização de maneira radical, acreditando na ascensão social do homem através desta e tentando popularizá-la. A partir de então, já se podia pensar na alfabetização como um movimento social na perspectiva de arrancá-la das mãos de elites, e torná-la acessível a populares.

No auge dessas transformações, só então no século XX, a corrente metodológica construtivista contribuiu para a alfabetização de uma forma que a compreensão sobre a mesma pôde dar um salto evolutivo como nunca antes.

Em 1974, uma investigação realizada por Emília Ferreira e Ana Teberosky (1999), revelou para o mundo que:

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia... insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimentos, e não simplesmente um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica em particular. Um sujeito que a psicologia da lectro-escrita esqueceu [...]. (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999, p. 11).

Numa perspectiva social os resultados das pesquisas destas linguistas, intitulado “psicogênese da língua escrita”, revolucionou o cenário literário da alfabetização. A criança, a partir de então, não é mais entendida como um ser passivo, uma tábula rasa. A criança é percebida como um sujeito ativo, em processo, portanto cria e recria hipóteses sobre suas práticas no mundo, e em específicos, em suas práticas de leitura e escrita.

Neste ponto de vista, a alfabetização é vista como um construto, onde o sujeito alfabetizando têm atividade intensa nas hipóteses ou níveis (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético) sobre os códigos, objeto de estudo.

Sobre isto, Mendonça & Mendonça (2008, p. 44) argumenta que:

Essa construção, demonstra a pesquisa, segue uma linha regular, organizada em três grandes períodos: 1º) o da distinção entre o modo de representação icônica (imagens) ou não-icônica (letras, números, sinais); 2º) o da construção de formas de diferenciação, controle progressivo das variações sobre o eixo qualitativo (variedade de grafias) e o eixo quantitativo (quantidade de grafias). Esses dois períodos configuram a fase pré-linguística ou pré-silábica; 3º) o da fonetização da escrita, quando aparecem suas contribuições de sonorização, iniciando pelo período silábico e terminado no alfabético.

No primeiro nível, o “*pré-silábico*”, o aprendiz pensa que pode escrever com qualquer forma de rabiscos (garatujas), isto é, desenhos, letras, ou outros sinais gráficos. Gradativamente

o aprendiz começa a perceber que letras diferem de desenhos e tende a grafar um número de letras indiscriminadamente para qualquer palavra solicitada, sem conseguir antecipar o número de letras precisas para o registro da mesma palavra. Ainda neste nível, o aprendiz precisa compreender que a palavra escrita não é diretamente a coisa em si, mas a representação desta de modo escrito (MENDONÇA & MENDONÇA, 2008).

No “*nível silábico*” acontece um salto evolutivo, o aprendiz começa já a perceber a hipótese da sílaba em si, mesmo ainda sem valor sonoro, tendo em vista que o aprendiz, de início grafará uma letra para a cada sílaba, porém, seu registro não possui correspondência sonora. Conforme Mendonça & Mendonça (2008, p. 46), o aprendiz “[...] só entrará para o nível silábico, com correspondência sonora, à medida que seus registros apresentarem esta relação, por exemplo, para MENINO grafar, MIO (M=me, I=ni, O=no); para GATO, GO (G=ga, O=to); BEA (B=bo, E=ne, C=ca) para BO-NE-CA [...]”.

No Terceiro nível, o “*silábico-alfabético*”, existe um progresso mais significativo do que os níveis anteriores. Isto acontece na medida em que as crianças começam a perceber que sobram ou faltam letras nas palavras registradas, mesmo que ainda as registrem com as sobras e/ou os excessos. Este nível é o mais próximo do estágio em que a o aprendiz é alfabetizado.

No quarto e último nível, o “*alfabético*”, em tese, o aprendiz alfabetiza-se, isto é “[...] consegue escrever palavras e frases, além de ser capaz de expressar suas ideias por escrito e em textos, com certa coerência e coesão, embora não esteja segura da grafia ou ortografia de toda e qualquer palavra que deseja escrever” (ANDALÓ, 2000, p. 32).

No nosso país, o construtivismo conseguiu se estabelecer com suas fundamentações teóricas sem muitas aplicações práticas (SILVA, 2007). Mesmo que os professores, em sua maioria se autodenominem construtivistas, esta afirmação não consegue resistir a um olhar mais crítico e aprofundado.

Foi apenas no século XX que o panorama da alfabetização no Brasil deu uma guinada. Um educador chamado Paulo Freire (1921 – 1997), comungando com heranças construtivistas, escolanovistas, marxista e cristã – atrelada a teologia da libertação - apresentou à literatura do país suas concepções e práticas de fazer alfabetização aliada a uma filosofia de educação libertadora.

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o “verdadeiro recheio” da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. (GIROUX, 2011, p. 45).

Configurava-se uma filosofia de alfabetização reinventada, ao qual Mendonça & Mendonça (2008) intitula de concepção sociolinguística de alfabetização, pois suas bases não se limitam aquilo que Ferreiro & Teberosky (1999), chamou de psicogênese da língua escrita, mas, vai além. A alfabetização em Freire & Macêdo (2011) não é mais alçada apenas da linguística, mas um processo que perpassa por um movimento de inclusão social voltado a populares, portanto, uma preocupação que deve ser iminentemente social.

Nesta acepção, a alfabetização se configura como um processo crítico, um movimento social que acredita na educação e na política como faces da mesma moeda. Assim, não basta apenas que o alfabetizando em processo saiba grafar e entender que “a casa é bela”. Este, numa dimensão crítica, necessitará através da codificação⁴ e da descodificação⁵ que se dá por meio do diálogo, compreender os processos trabalhistas materializados para a construção e representação do objeto “casa” para a sociedade, além das relações de poder que existem frente ao ato de construir e ser usuário de uma casa bela, bem como os parâmetros que sustentam os conceitos de beleza na sociedade temporal e espacial da época em que este aprendiz se alfabetiza.

As propostas percebidas por Paulo Freire sobre alfabetização se configuravam não apenas como um método, voltar-se-ia mais sobre uma filosofia de educação que têm a emancipação política do homem como meta base. Porquanto, estudiosos como Mendonça & Mendonça (2008) e Cagliari (2002), das dimensões alcançadas pela pedagogia paulofreiriana, acredita, numa síntese metodológica; que seu método de alfabetização perpassa por processos semelhantes ao método geral da corrente analítica.

Atribuindo de sentido a proposta de alfabetização, Paulo Freire enquanto filósofo e educador, revoluciona a educação e os processos de alfabetização como nunca antes. A partir de então a alfabetização toma novas perspectivas e erradicar o analfabetismo é política educacional ativamente presente em diversos países de terceiro mundo, inclusive no Brasil que ainda enfrenta acentuadas problemáticas na alfabetização de populares excluídos socialmente.

⁴ É a representação de um aspecto da realidade expresso pela palavra geradora, por meio de oralidade, desenhos, dramatização, mímica, música e de outros códigos que o alfabetizando já domina. (Mendonça & Mendonça, 2008, p. 75).

⁵ É a releitura da realidade expressa na palavra geradora para superar as formas ingênuas de compreender o mundo, através de discussão crítica e do subsídio do conhecimento universal acumulado (ciência, arte, cultura, etc.) (Mendonça & Mendonça, 2008, p. 75).

CAPÍTULO 3: ABORDAGENS METODOLÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS E A ALFABETIZAÇÃO

A história social da educação de surdos perpassou por períodos diversos, que vem desde a Antiguidade até os dias atuais se transformando e proporcionando compreensões sobre as

particularidades da comunidade surda de acordo com o que se tem por mentalidades⁶ em cada época (SANTIAGO, 2011). Nesta lógica, a educação de surdos se fundamenta nas filosofias educacionais voltadas para sua educação. Desta forma, este capítulo objetiva caminhar brevemente por três abordagens metodológicas da educação de surdos, indicando alguns fatores filosóficos, estratégicos e críticos de cada abordagem, e assim, contextualizando pressupostos da alfabetização entendidas por estas. São elas: oralismo, comunicação total e bilinguismo.

3.1 A ABORDAGEM ORALISTA

A corrente metodológica oralista se fundamenta no pressuposto de que o surdo deva aspirar à aquisição de uma língua em sua modalidade oral para possibilitar seu desenvolvimento pessoal e social, aproximando-se assim, da normalidade proposta pela comunidade ouvinte.

Brito citado por Silva & Nembri (2010, p. 21) destaca que na corrente oralista:

[...] enfatiza-se o aprendizado da língua oral com o objetivo de aproximar o surdo, o máximo possível, do modelo ouvintista, a fim de integrá-lo socialmente, sendo a língua vista muito mais como objeto do que como instrumento do aprendizado global e da comunicação.

Nesta corrente, é intrínseca a compreensão de que para que exista a possibilidade de uma comunicação adequada pelos surdos, é preciso que estes saibam oralizar. Outra questão fundamental a esta filosofia defendida é a mentalidade clínica de que o surdo é um sujeito com deficiência que deve estar constantemente estimulado a desenvolver-se através de mecanismos que possam aproximá-lo da normalidade.

Um objetivo central da corrente oralista consiste na prerrogativa de que é preciso ensinar estratégias de desenvolvimento oral à criança surda mesmo antes que ela desenvolva algumas ferramentas de comunicação gestual, pois assim sendo, é mais propício que o aprendizado e desenvolvimento através da função oral não sejam prejudicados por alguma outra forma de comunicação gestual.

Desta forma, como se pode perceber, a corrente oralista detém uma crença de que só é possível que o surdo tenha amadurecimento comunicacional e intelectual através do ensino da oralidade. Segundo os oralistas, assim há correspondência metódica por parte majoritária da sociedade, destacando que, caso este processo ocorra de uma forma diferente (gestual, por

⁶ As mentalidades são aqueles elementos culturais e de pensamentos inseridos no cotidiano, que os indivíduos não percebem. Ela é a estrutura que está por trás tanto dos fatos quanto das ideologias ou dos imaginários de uma sociedade. Tal conceito está muito ligado a uma questão temporal, pois as mentalidades é considerada uma estrutura de longa duração. (SILVA & SILVA, 2005, p. 279).

exemplo) o indivíduo surdo sofrerá consequências imensuráveis durante sua vida, como indivíduo integrado a uma sociedade ouvinte.

Sobre isto Goldfeld (2002, p. 34) argumenta que:

O oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria o aprendizado da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvintista e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade, à “não-surdez”.

Nesta Perspectiva, é imperial que se criem metodologias voltadas para o objetivo de fazer o surdo falar e que acreditem que esta é a única forma adequada para alfabetizar surdos. Sendo assim, a meta final é que o surdo consiga verbalizar oralmente palavras e orações aprendidas.

Neste contexto, a alfabetização de surdos deve se preocupar em criar estratégias para atender as aspirações metodológicas oralistas, se constituindo assim na concepção de que o aprendizado da leitura de uma língua deva ser estimulada pela via oral, com métodos que possibilitem o surdo a ler oralmente, colocando a escrita em segundo plano.

Como tendência forte para alcançar tais objetivos, encontramos na alfabetização a corrente sintática como um pressuposto metodológico de alfabetização, que pode ir de encontro ao oralismo enquanto filosofia educacional de surdos, estas podem caminhar comungando estar no método fônico de alfabetização a resolução estratégica para fins de alfabetizar indivíduos surdos.

Mendonça & Mendonça (2008, p. 22 - 23) apresenta o método fônico de alfabetizando como uma reinvenção do método de soletração:

[...] em lugar de ensinar o nome das letras (efe, eme, ele etc.) ensinava o som (fê, lê, mê) na tentativa de facilitar a soletração [...] na língua portuguesa, a menor unidade perceptível para o aprendiz é a sílaba, e não o fonema, pois, embora tenha escrita alfabética, na oralidade o português é oralizado [...].

Assim, para a corrente oralista é possível que haja uma construção metodológica, crendo na alfabetização de surdo por meio da oralidade, encontrando no método fônico pressupostos ideais que comungam com suas teses, pois na citação acima é perceptível o enfoque que o método fônico dá a expressão facial e ao som advindo da escrita das sílabas.

3.1.1 Críticas a Abordagem Oralista

Estudiosos de outras correntes metodológicas levantam fortes críticas a corrente oralista, e assim, não acontece de forma diferente com a concepção de alfabetização defendida por esta. Algumas das principais críticas ao oralismo se baseiam na ação terapêutica frente à surdez,

quando afirma que estimulados precocemente os surdos podem se aproximar aos esquemas de desenvolvimento ouvinte, isto é, a normalidade.

Uma questão que deve ser compreendida na corrente oralista é a relação que esta faz com as concepções de práticas de linguagem, isto é, a corrente oralista parece defender a ideia de linguagem meramente com um fim comunicacional, sendo assim, deixa de compreender outros aspectos formais da prática com a linguagem, ou seja, a construção, organização e sistematização do pensamento, os aspectos cognitivos e mentais, tais como memória e atenção, dentre outros. Para a corrente oralista interessa meramente que através do ensino de uma língua em sua modalidade oral, o surdo seja capaz de se comunicar oralizando.

Uma das críticas consideradas por Silva e Nembri (2010) e Goldfeld (2002) atesta para o fato de que mesmo que haja estímulos precoces por meio da oralização, muitos dos surdos não falam, pois estes estímulos deixam de considerar variantes que dizem respeito as particularidade pessoais dos sujeitos surdos, como exemplo: nível de perda auditiva, se a surdez é congênita ou adquirida, entre outras questões.

Outra crítica considerada aponta para o fato de que o ensino da oralização para os surdos impossibilita que estes tenham seu processo de aquisição de uma língua de forma natural, implicando assim em outros aspectos do desenvolvimento cognitivo, tais como a atenção, a memória e estruturação do pensamento, etc. E ainda é possível identificar um tempo muito longo para que os surdos, quando conseguem, venham a oralizar. Goldfeld (2002) afirma ser necessário um prazo de cerca de dez anos, o que implica em um atraso significativo para o indivíduo.

3.2 A COMUNICAÇÃO TOTAL

A comunicação total surge como corrente metodológica que se contrapõe ao oralismo, pois acredita que a prática pedagógica com surdos deve desenvolver todos os artifícios linguísticos disponíveis.

Goldfeld (2002, p. 38) apresenta esta abordagem tendo em vista que:

A filosofia da comunicação total tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes. Esta filosofia também se preocupa com a aprendizagem da língua oral pela criança surda, mas acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado em prol do aprendizado exclusivo da língua oral. Por este motivo, esta filosofia defende recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

Desta forma, é importante entender que a comunicação total, diferente da corrente oralista, não tem em vista a oralização do sujeito surdo, porém, não descarta esta habilidade como necessária. Para a comunicação total, o foco é dado à comunicação e a interação, isto é,

é preciso utilizar-se dos meios linguísticos disponíveis para possibilitar que o surdo adquira e/ou desenvolva um sistema que permita sua comunicação com seus pares, e para isto faz uso tanto das línguas em sua modalidade oral e escrita como das línguas gestuais (GOLDFELD, 2002).

Segundo Silva & Nembri (2010, p. 23) “[...] usar sinais, leitura labial, amplificação e alfabeto digital para fornecer *input* linguístico para estudantes surdos, para que eles pudessem se expressar na modalidade preferida [...]”. Desta forma, é possível apontar algumas questões: uma primeira questão diz respeito ao fato de que somente o aprendizado da oralização de uma língua, de longe, não possibilita o sujeito se desenvolver adequadamente, e por isto, é necessário respeitar alguns processos naturais de aquisição da linguagem pelos indivíduos surdos. Gestualizar, por exemplo, consiste numa prática permitida por esta corrente.

Outro aspecto que deve ser acrescentado a esta abordagem diz respeito ao fato de que a família desempenha um papel fundamental no desenvolvimento do surdo, pois está sobre responsabilidade familiar às questões que se voltam para a formação subjetiva do sujeito, sendo assim, cabe à família o papel de compartilhar as questões sobre significados e valores (GOLDFELD, 2002).

Desta forma, Ciccone citado por Goldfeld (2002, p. 38) argumenta que:

[...] a comunicação total percebe o surdo de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo desta pessoa.

Sendo assim, a surdez passa a ser percebida não mais como um desvio da normalidade, e as ações educacionais voltadas para a comunidade surda não corrobora mais com um processo clínico-terapêutico. Estas começam a orientar suas filosofias para a afirmação do indivíduo surdo enquanto pessoa que devido as suas particularidades biológicas, necessitam de diferentes estímulos linguísticos.

Nesta corrente, é possível que a alfabetização compreenda o processo através da ótica mista, isto é, segundo Bellenger (1979) existe uma corrente metodológica na alfabetização que caminha entre os métodos sintéticos e os analíticos: “os métodos mistos”. Ora, uma vez que a comunicação total acredita ser possível utilizar-se de todos os recursos linguísticos disponíveis na educação de surdos, os métodos mistos se apropriam desta compreensão e possibilitam para a alfabetização de surdos em língua portuguesa práticas usuárias tanto de oralização como de gestualização.

Bellenger (1979, p. 73 - 74) aponta uma dimensão dos métodos mistos apresentando uma cartilha elaborada por B. Lemaire que intitula-se originalmente como “*moyens éducatifs Jean qui lit*”⁷:

O método é gestual, mas é concebido para o aprendizado normal da leitura. O ritmo, o gesto e as palavras constituem seus princípios. Ele recorre aos sentidos visuais, auditivos e táteis, e articula-se em dois tempos: - praticam-se exercícios preparatórios sem recurso a leitura desde o jardim de infância. Cada dia propõe-se as crianças dez minutos de canto e de mímica [...] – inicia-se uma alfabetização de base silábica. Essa fase não difere das etapas tradicionais de todos os métodos sintéticos.

Assim, como premissa principal a alfabetização deve ensinar tanto a leitura como a escrita das palavras por meio de vários recursos possíveis, e os métodos mistos podem oferecer um suporte por considerar que no processo de alfabetização é possível caminhar entre as diferentes correntes para chegar ao fim último desta, isto é, tornar o sujeito alfabetizado.

3.2.1 Críticas à Comunicação Total

A comunicação total é perseguida por algumas críticas que desacreditam na eficácia de suas propostas metodológicas. Uma delas aponta para a impossibilidade metódica de se falar e sinalizar fazendo uso das duas línguas ao mesmo tempo. Segundo Silva & Nembri (2010, p. 24) isto se explica pelo fato de que “[...] a estrutura frasal é um dos aspectos obstaculizadores da sobreposição fala/sinal e, em função disto, a língua de sinais não pode ser adequadamente utilizada como é preconizada em práticas de comunicação simultânea”. Desta forma, nem os profissionais mais habilitados nas duas línguas conseguiriam manter uma comunicação simultânea entre as duas línguas por um período longo de tempo.

Outra crítica levantada à comunicação total é apresentada por Silva & Nembri (2010, p. 24) como a incoerência em que o uso da comunicação simultânea vem sendo misturada às práticas bimodais.

[...] a abordagem bimodal é uma concepção na qual se ensina à criança apenas uma língua, que é, na verdade, a língua oral e escrita do grupo majoritário. É chamada, então, de bimodal por conjugar duas modalidades de uma mesma língua, e não duas línguas distintas [...].

Este fato chama a atenção para uma questão preocupante na educação de surdos, pois ocorre que os indivíduos surdos, sendo alvo passivo de ferramentas diversas na tentativa de comunicação, não se aprofundam em uma língua, pois por um lado pais e professores optam

⁷ É importante destacar que nas pesquisas bibliográficas realizadas para fundamentação deste estudo, não foram identificados registros que comprovem a utilização dos métodos mistos de alfabetização pelos profissionais adeptos a comunicação total na educação de surdos. Estes aqui colocados partem de uma análise teórico-dedutiva por considerar similaridade entre as propostas defendidas por estas correntes. Sendo assim, uma reflexão teórica sobre possibilidades.

pelas formas que julgam mais adequadas de ensinarem aos surdos e, por outro, estes ficam a mercê de conhecimentos superficiais, não disponibilizando assim de competências cognitivas para se aprofundar e fazer uso de uma língua e, de conhecimentos sistematizados sobre o mundo (GOLDFELD, 2002).

3.3 A ABORDAGEM BILÍNGUE

A abordagem bilíngue surge a partir das críticas consideradas às outras correntes metodológicas na educação de surdos. Partindo do pressuposto de que o sujeito surdo só terá desenvolvimento cognitivo espontâneo se forem respeitadas as peculiaridades de formação integral deste sujeito, a abordagem bilíngue sugere então que os surdos sejam bilíngues, sendo efetivamente usuários de duas línguas que são: a língua de sinais e a língua oficial de seu país.

Silva & Nembri (2010, p. 25) argumenta que:

O modelo bilíngue parte do reconhecimento de que os surdos estão em contato com duas línguas. Esta afirmação aponta para o reconhecimento da língua de sinais como uma língua natural que, mesmo sendo usada por uma comunidade minoritária, deve ser aceita sem restrições. A educação bilíngue parte do pressuposto de que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, que, mesmo sem ouvir, são capazes de desenvolver uma língua espaço-visual.

Nesta concepção, a língua de sinais passa a ter o devido reconhecimento, e as práticas bilíngues na educação de surdos devem apontar para o uso da língua de sinais como língua natural e primeira língua do sujeito surdo (L1), e a língua oficial de seu país deva ser estimulada e ensinada assumindo responsabilidade secundária (L2) na formação do sujeito surdo.

Contudo, caminhando nas aspirações bilíngues, Goldfeld (2002) aponta para alguns conflitos existentes no pressuposto de como a língua oficial de nacionalidade do sujeito surdo pode ser estimulada. Esta estudiosa afirma haver divergências teóricas que sustenta a ideia de que, por um lado é possível que o surdo aprenda a língua oficial de seu país (L2) na modalidade oral, justificando que esta forma é o meio mais adequado para que os sujeitos surdos ascendam integrados também em uma cultura ouvintista majoritária. Por outro lado, contrapondo estas primeiras afirmações argumenta-se que práticas em educação de surdo já provaram que, mesmo com todo o estímulo adequado, os surdos não desenvolvem competências integrais de oralização, afirmando ser melhor que o aprendizado da L2 seja realizada na modalidade escrita da língua. Para possibilidades de superação destas divergências acentua-se o desejo particular do sujeito surdo, isto é, é preciso que seja dada a ele autonomia para escolher em qual modalidade a L2 será aprendida, inclusive a escolha de aprender nas duas modalidades.

O bilinguismo enquanto corrente metodológica, objetiva a formação integral do surdo, de modo que possa ser afastado do histórico de seu desenvolvimento aspectos de atrasos em

processos cognitivos. Para isto, o bilinguismo se fundamenta na ideia de que “[...] o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir a sua surdez”. (GOLDFELD, 2002, p. 42). Não precisa porque, numa concepção antropológica, o único fator que diferencia os sujeitos surdos dos não surdos são as suas particularidades linguísticas e o canal pelo qual estes são estimulados a adquirir uma língua. Com o reconhecimento e uso legal⁸ da língua de sinais, o sujeito surdo elimina as barreiras linguísticas do seu desenvolvimento e assume artefatos culturais próprios de sua comunidade, além de estar incluso na cultura ouvinte através da aprendizagem da língua oficial do seu país de origem.

Sobre isto, Goldfeld (2002, p. 43) salienta que:

O conceito mais importante que a filosofia bilíngue traz é de que os surdos formam uma comunidade, com culturas e línguas próprias. A noção de que o surdo deve, a todo custo, tentar aprender a modalidade oral da língua para poder se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade é rejeitada por esta filosofia. Isto não significa que a aprendizagem da língua oral não seja importante para o surdo, ao contrário, este aprendizado é bastante desejado, mas não é percebido como o único objetivo educacional do surdo nem como uma possibilidade de minimizar as diferenças causadas pela surdez.

Assim, percebe-se, pois, que no bilinguismo se acentua uma preocupação de afirmar para a sociedade as particularidades que se envolvem na representação da comunidade surda, na justificativa de que tais peculiaridades devem ser respeitadas em sentido amplo, ficando as instâncias sociais responsabilizadas em assegurar, divulgar e estimular o reconhecimento prático dos artefatos aí produzidos. Ainda é importante apontar para o aspecto de que, no bilinguismo a concepção da surdez por um viés clínico-terapêutico deve ser rechaçada; deve ser compreendida como uma forma peculiar de viver, e as especificidades da comunidade surda são uma construção própria de seus agentes que se afirmam enquanto pessoas de direitos e deveres como qualquer cidadão.

A alfabetização para esta corrente metodológica deve se preocupar em lançar mão de estratégias que respeitem os pressupostos bilíngues e caminhem contribuindo para a competência prática da língua de sinais como primeira língua do sujeito surdos. Sendo assim, se faz necessário que a alfabetização de surdos se desenvolva no ensino de L2 através de L1, contribuindo assim para a aprendizagem de L2 na modalidade escrita da língua.

Para além de uma alfabetização mecânica, o modelo bilíngue permite que a alfabetização seja concebida em um processo crítico, que permita aos surdos ao se alfabetizar, também desenvolver consciência política sobre si e sua atuação no mundo. Nesta direção,

⁸ No Brasil, a legalidade da Língua Brasileira de Sinais – Libras se deu apenas com a Lei de número 10.436/2002 (Lei de Libras) e o decreto nº 5.626/2005 que regulamenta e dá outras providências a lei de Libras.

encontramos nos pressupostos sociolinguísticos de alfabetização, filosofias que respeitam tais premissas da alfabetização de surdos para o bilinguismo.

Mendonça & Mendonça (2008, p. 37) explica que tais pressupostos metodológicos:

[...] diferencia-se dos demais quando, em seus dois primeiros passos, “codificação” e “descodificação”, busca transformar a consciência ingênua do alfabetizando em consciência crítica, por meio da “leitura do mundo” enquanto, no terceiro e quarto passo (análise síntese e fixação da leitura e da escrita), desenvolve a consciência silábica e alfabética [...].

Portanto, as fundamentações metodológicas paulofreirianas de alfabetização apontam para a possibilidade que devem ser levadas em consideração numa proposta de alfabetização bilíngue, isto é, quando são entendidas as questões ideológicas, políticas e linguísticas que integram este processo.

3.3.1 Críticas ao Bilinguismo

Existem também algumas críticas direcionada ao bilinguismo. Uma das principais é levantada por defensores da corrente oralista quando alegam que o bilinguismo detém de impossibilidade de integrar os sujeitos surdos numa cultura ouvinte, pois, como já colocado, o oralismo defende a ideia de que é necessário que os surdos compartilhem das mesmas aspirações da cultura ouvinte. Porém, em resposta, o bilinguismo reconhece que é preciso efetivar as práticas destes compartilhamentos, e como estratégia principal oferece aos surdos o aprendizado de uma segunda língua utilizada pela comunidade ouvinte, facultando aos sujeitos a escolha pela modalidade (oral ou escrita) onde melhor se adapta.

Em suma, é necessário esclarecer que mesmo com todas as divergências entre as correntes metodológicas apresentadas, deve ser compreendido que na história da educação de surdos estas correntes surgem em contextos diferentes, e avançam possibilitadas pelo avanço da ciência. No momento atual, as políticas do país apontam para a educação bilíngue como uma estratégia viável e de respeito à cultura surda, porém estudos indicam⁹ que ainda há dificuldades pedagógicas de se efetivar uma educação bilíngue para surdos, sendo muitas vezes identificadas práticas que correspondem a modelos oralistas e/ou fundamentados na comunicação total.

⁹ Pereira & Paulo (2014).

CAPÍTULO 4: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 TIPO DE PESQUISA:

Este estudo tem como referência a pesquisa de natureza qualitativa, conforme sugere González Rey (2005), trazendo como características principais o seu caráter explicativo e exploratório explicado por Marconi & Lakatos (2011), constituindo-se em duas fases determinantes.

- 1) Estudo bibliográfico sobre o tema:

Nesta primeira fase foi utilizada a pesquisa bibliográfica para um levantamento de referências teóricas sobre as temáticas de “alfabetização” e “alfabetização de surdos em Língua Portuguesa”, de modo que assim fosse possível fundamentar o estudo e qualificar os dados apresentados, pois este passo servirá, como nos confere Marconi & Lakatos (2011, p. 69), “[...] para se saber em que estado se encontra atualmente o problema, que trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões reinantes sobre o assunto [...]”.

2) Pesquisa de campo junto a docentes alfabetizadores:

Nesta segunda etapa foram reunidas indagações sobre as temáticas da “alfabetização” e da “alfabetização de surdos em Língua Portuguesa”, para que assim fossem coletados e analisados os dados referentes aos objetivos deste estudo. Desta forma pretende-se encaminhar os estudos para o que Marconi & Lakatos (2011, p. 69) nos atesta para a pesquisa de campo, isto é, “[...] utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou acerca de um problema para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese que se queira comprovar [...]”.

4.2 OBJETIVOS DA PESQUISA:

A pesquisa em questão, objetiva identificar nas práticas pedagógicas com surdos, os modelos de alfabetização utilizados e suas possibilidades no processo de aquisição de L2.

Sobre o levantamento do referencial teórico para fundamentação do estudo, objetivou-se neste, identificar subsídios que pudessem indicar perspectivas de avanços nos estudos sobre a “alfabetização” e a “alfabetização de surdos em Língua Portuguesa”, sendo assim, obtivemos enquanto referências base sobre a alfabetização, as indagações de Soares (1998), Silva (2009), Bellenger (1979), Mendonça & Mendonça (2008), e Freire (1989). E referente aos questionamentos sobre educação e alfabetização de surdos, destaca-se: Karnopp & Pereira (2012), Lodi, Harrison & Campos (2012), Goldfeld (2002), Silva & Nembri (2010).

4.3 CAMPO DE PESQUISA:

É importante destacar que este estudo considerou uma pequena amostra de sujeitos para obter os dados necessários atinentes aos objetivos da pesquisa. Consequente, por objetivar-se identificar em práticas pedagógicas de alfabetização com surdos algumas possibilidades em modelos de alfabetização aplicados, ponderou-se desnecessário um local “x” em ser pesquisado.

Portanto, estes estudos se fundamentam no campo pedagógico de diferentes práticas de sujeitos que experienciaram e/ou experienciam o papel de alfabetizadores na educação de surdos, sejam em espaços formais e/ou informais. O que se pretende aqui, então, é o mapeamento destas diferentes práticas para análise e identificação de possibilidades no processo de alfabetização de surdos em Língua Portuguesa.

Contudo, se mesmo após estes esclarecimentos o leitor ainda se interessa por ter conhecimento de espaços, informa-se que as práticas dos sujeitos condicionados a amostra se desempenharam e/ou desempenham no município de Recife – PE (contendo dois sujeitos da amostra) e João Pessoa – PB (contendo cinco sujeitos da amostra).

4.4 INSTRUMENTOS E SUJEITOS DA PESQUISA:

É uma questão incipiente considerarmos que, devido à dificuldade apresentada no levantamento de material humano para a coleta dos dados, não se fez possível que a pesquisa fosse aplicada com os cerca de 20 (vinte) docentes alfabetizadores. Isto se deve ao fato de que na busca de sujeitos que assim se identificavam, não fora encontrado o número esperado. Desse modo, sete docentes alfabetizadores que obtiveram alguma experiência direta de alfabetização junto a indivíduos surdos, se dispuseram a responder o questionário.

Tendo posse do consentimento destes sujeitos em que a pesquisa fosse aplicada com eles, efetivou-se assim a aplicação de um questionário estruturado, contendo 12 (doze) questões que versavam sobre a formação e experiência dos sujeitos com a alfabetização e a alfabetização de surdos em Língua Portuguesa. Após coletas, as respostas foram categorizadas e analisadas pelo pesquisador.

4.5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os dados (respostas) dos sete entrevistados foram analisados a partir de três categorias estrategicamente divididas, que versam sobre: 1) o perfil profissional dos sujeitos pesquisados; 2) o conhecimento dos mesmos acerca da alfabetização e 3) os conhecimentos dos profissionais sobre a alfabetização de surdos em Língua Portuguesa.

4.5.1 Perfil Profissional dos Sujeitos:

Para fins éticos, avaliou-se necessário utilizar-se das siglas de S1 a S7 para designar uma nomenclatura adequada aos docentes alfabetizadores deste estudo, e assim mantê-los no

anonimato quanto às suas informações pessoais, pois não se constituem objetivos desta pesquisa.

Nesta categoria, considerou-se dados referentes às formações iniciais; formações continuadas; tempo de experiência e função, conforme se vê na tabela abaixo:

Tabela I: Perfil Profissional dos Sujeitos

Sujeitos	Formação Inicial	Formação Continuada	Tempo de experiência com Educação de Surdos	Função
S1	Zootecnia, Biologia e Pedagogia.	Especialização em Atendimento Educacional Especializado - AEE	3 (três) anos	Professor
S2	Letras Libras	Especialização em Arte Educação, Língua Brasileira de Sinais – Libras e Ensino de Português.	13 (treze) anos	Secretária Escolar, Professora de Libras e Intérprete de Libras.
S3	Letras Libras	Especialização em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	1 (um) ano	Professora
S4	Pedagogia e Letras Libras	Especialização em Estudos dos Surdos.	12 (doze) anos	Professora
S5	Pedagogia	Especialização em Língua Brasileira de Sinais – Libras (Curso em andamento).	2 (dois) anos	Intérprete de Libras
S6	Pedagogia	Tecnologias de acessibilidade e cursando Ciências da Linguagem com ênfase em Língua Portuguesa.	5 (cinco) anos e 6 (seis) meses.	5 (cinco) anos como intérprete e 6 (seis) meses como professora de sala de atendimento educacional especializado – AEE.
S7	Pedagogia	Especialização em psicopedagogia clínica e institucional / Especialização em Ed.	31 anos	Professora

Especial – Mestrado em Ed. Inclusiva e Doutorado em Educação.

Fonte: tabela elaborada pelo autor

O interesse destes questionamentos iniciais é identificar entre os docentes alfabetizadores como estes se prepararam e/ou se preparam para o atendimento educacional a indivíduos surdos, sejam em salas de aula comuns e/ou atendimentos individualizados (salas de AEE, espaços educacionais informais, atendimentos individualizados no contexto familiar, entre outros).

Dentre as variantes identificadas, se percebe então que, todos os sujeitos possuem habilitação em nível superior para o trabalho desenvolvido com surdos. Em meio aos 7 (sete) sujeitos entrevistados, cinco (S1, S4, S5, S6 e S7) destes apresentaram na categoria de formação inicial a licenciatura em Pedagogia, o que não pode deixar de ser considerado como algo positivo, tendo em vista que está também na alçada do pedagogo a responsabilidade da alfabetização em anos iniciais do ensino fundamental. Desta forma constata-se que estes sujeitos obtiveram preparação adequada para o trabalho com a alfabetização em suas formações profissionais iniciais.

É importante que se dê um destaque aqui para a formação inicial do pesquisado S1. Em suas afirmativas o sujeito explica que suas primeiras graduações foram na área das Ciências Biológicas (com os cursos de Zootecnia e licenciatura em Biologia), pois esta seria sua área de identificação pessoal, porém no desenvolver de suas competências, S1 sentiu a necessidade de complementar sua formação com o curso de Pedagogia, que foi quando surgiu o interesse pelo trabalho com a pessoa com deficiência.

O questionário aplicado com os sujeitos se preocupou também em saber se os mesmos investem em formações continuadas, e temos que todos os 7 (sete) pesquisados apresentaram pelo menos uma pós-graduação em nível de especialização na área de educação, sendo apenas 1 (um) dos sujeitos além da especialização possui mestrado e doutorado na área da educação e da inclusão e três dos sujeitos possuem especialização em língua brasileira de sinais, o que indica um fator positivo para possibilidades eficazes na alfabetização de surdos.

Conforme nos atesta Goldfeld (2002, p. 108), é preciso:

[...] divulgar e estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos, a língua de sinais, bem como sua cultura. Somente pela exposição a esta língua, a criança surda pode desenvolver-se linguística e cognitivamente sem dificuldades.

É necessário ratificar a importância que é dada ao alfabetizador de surdos quando este possui um aprofundamento maior de conhecimento na língua natural (Libras) que os surdos brasileiros utilizam como uma das ferramentas comunicacionais existentes. É essencial entender que, como demonstra Goldfeld (2002), o tempo de aquisição de qualquer sistema comunicacional para surdos será considerado como adequado a partir do momento em que este indivíduo é estimulado em sua língua natural. Com a alfabetização o processo não acontece diferente. É ideal que o mediador deste trabalho se utilize da língua natural para que seja desenvolvido um trabalho educacional de qualidade junto a aprendizes surdos.

Conforme se segue na análise do perfil profissional dos sujeitos, ainda é importante destacar que S4 possui uma especialização em estudos dos surdos, no qual é bastante provável que a mesma detenha conhecimentos relevantes sobre práticas culturais da comunidade surda, o que de forma bastante diretiva nos permite pensar sobre a positividade que isto proporciona ao processo de alfabetização. Neste caso, tendo em vista a escolha dos métodos utilizados neste processo, o conhecimento cultural sobre a comunidade surda será bastante rentável enquanto uma habilidade metodológica.

Um dado de relevância expressiva identificado na tabela I diz respeito ao fato de que 2 (S2 e S6) entrevistados possuem especialização na área de Ciências da Linguagem (considerando as ênfases na língua portuguesa e no ensino de português). Isto nos possibilita a interpretação de que tais profissionais possivelmente possam ter identificado maiores possibilidades na alfabetização de surdos em língua portuguesa, isto porque, as duas detêm de conhecimentos com a Libras e com o ensino de Língua Portuguesa, tendo estas atuado enquanto professora de Libras e intérprete de Libras respectivamente.

Por fim, outro critério relevante a ser qualificado nesta categoria diz respeito à formação prática dos sujeitos que desenvolvem e/ou desenvolveram ações educacionais para/na comunidade surda, o que de forma enfática se constitui também enquanto pressupostos formativos.

Conforme se pode identificar na tabela I, os sujeitos de S1 a S7 apontaram que o tempo de experiência de trabalho diretivo com a educação de surdos vão de 1 (um) ano a 31 (trinta e um) anos. Grosso modo, o que para fins analíticos se consegue identificar é que alguns destes pesquisados já detêm de um conhecimento experimental bastante amadurecido sobre a educação de surdos, enquanto outros estão em estado bem incipiente com suas práticas profissionais voltadas a esta comunidade. Tal variante nos permite inferir que há disparidade nas práticas pedagógicas destes sujeitos pesquisados. Contudo, o que deverá ser levado em consideração nas interpretações dos dados informados neste estudo é que, independente dos

possíveis saberes possibilitados pela prática em educação de surdos é importante que se dê atenção, no momento, apenas as possibilidades de alfabetização levantadas por estas mesmas práticas.

Nesta primeira categoria analisada é possível aferir sobre o perfil profissional dos sujeitos pesquisados. Nesta direção, aponta-se para a ocorrência de que estes advêm de formações com diferentes especificidades, tanto iniciais quanto continuadas, o que corrobora para uma não identificação unânime do perfil profissional destes sujeitos.

Então, diante deste fato, considera-se que, pelo menos para os sujeitos da amostra, não existe um perfil profissional que possa ser pré-requisito para alfabetizadores de surdos. O que se diagnostica é que todos os profissionais têm seus respectivos cursos na área da licenciatura, onde de uma forma ou de outra, estas possibilitam diálogos acerca da inclusão de pessoas com deficiência na educação. Mas afirmar que estes profissionais saiam habilitados adequadamente para a alfabetização de surdos, parte para um pressuposto que não poderá ser provado neste estudo, por isto, pondera-se que seja considerada uma preocupação a este fato.

4.6 CONHECIMENTOS DOS PROFISSIONAIS SOBRE ALFABETIZAÇÃO

Esta categoria objetiva aferir entre os profissionais pesquisados alguns conhecimentos que versam sobre o tema da alfabetização de modo geral.

Faz-se preciso, no entanto, verificar a correlação de alguns pressupostos que puderam ser levantados nas análises categóricas anteriores, isto é, se o discurso dos profissionais sobre conceitos, métodos e recursos de alfabetização condiz adequadamente com o perfil profissional e formação teórico-práticas que os próprios sujeitos apresentam em seus dados. Espera-se, portanto, que a trajetória formativa seja um fator positivo, cujos dados levantados possam subsidiar possibilidades na alfabetização de surdos em Língua Portuguesa.

Abaixo verifiquemos na íntegra as respostas dos sujeitos pesquisados no que diz respeito às concepções de alfabetização.

Tabela II: Concepções Profissionais Sobre Alfabetização

Sujeitos	Concepções de Alfabetização
S1	Alfabetizar é fazer com que uma criança possa ler e escrever. Ler de forma que ela compreenda o que está lendo e escrever de forma que seja compreendida (utilizando as regras básicas da gramática).
S2	Alfabetizar é ensinar a partir de conhecimentos pré-existentes.

S3	É um processo de ensino a fim de que o outro adquira uma gramática independente de sua modalidade. No processo de aprendizagem o conhecimento vai desde as habilidades mecânicas até a capacidade de produzir.
S4	Alfabetizar é ensinar as crianças a ler, escrever e conhecer o mundo que vivemos e também sua identidade.
S5	Possibilitar ao alfabetizando meios que o favoreça uma melhor compreensão de mundo, partindo das perspectivas da leitura e da escrita.
S6	Alfabetizar significa levar o aluno a pensar, desenvolver habilidades, ter senso crítico na sociedade, vai além do aprender a ler, escrever e fazer contas é levar o aluno a acreditar que ele pode e é capaz de aprender e que existem várias maneiras para ensinar.
S7	Mediar à relação dos aprendentes com o mundo da leitura e escrita, tornando-o significativo para a vida dos indivíduos.

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Mediante a apresentação sobre a concepção dos profissionais acerca da alfabetização, é importante ratificar que as respostas destes estão expostas na íntegra de modo intencional. Desta forma, se percebe que os pressupostos apresentados nesta categoria permitem que sejam avaliados e divididos em dois grupos: um primeiro que diz respeito aos fins escolares da alfabetização e outro aos fins sociais desta.

No primeiro grupo percebe-se que os pesquisados (S1, S2 e S3) demonstram uma preocupação maior aos objetivos sistemáticos que possibilitam a alfabetização. Sendo assim, para os sujeitos que compõe este grupo a alfabetização tem um fim nela mesma, através da leitura e escrita enquanto códigos.

Lodi, Harrison & Campos (2012, p. 13) nota este fato como sendo;

[...] comum aos diferentes grupos socioculturais existentes. A escrita, conforme vem sendo compreendida pela escola, reduz-se à aquisição de práticas e/ou habilidades como produto completo em si mesmo. Desvinculadas do contexto social, essas práticas de leitura e escrita limita-se ao conhecimento gramatical, processo que implica na decodificação/identificação vocabular, no tratamento de orações descontextualizadas e/ou de textos artificiais, elaborados para fins didáticos, que em nada se assemelham aos diversos gêneros discursivos em circulação nas práticas sociais não institucionalizadas.

O que parece demonstrar é que o único e principal objetivo da alfabetização é levar o alfabetizando a ler, escrever e, porventura, interpretar a escrita. Neste caso, os pesquisados que consideram a alfabetização enquanto apenas um processo de aprendizagem das habilidades de ler, escrever e interpretar códigos se pautam numa concepção de alfabetização tradicionalista, onde independente dos conhecimentos “pré-existent” a este processo, é esperado, e somente esperado, que os alfabetizados se apropriem de tais habilidades.

Duran (Apud Mendonça & Mendonça, 2008, p. 50) aponta que:

Os procedimentos didáticos tradicionais, apoiados em teorias mecânicas têm transformado a alfabetização em simples ato de codificar / decodificar o oral e o escrito. A codificação e a decodificação de sílabas, palavras e frases aparecem dissociadas de seu significado e de seu contexto.

Já no segundo grupo os sujeitos pesquisados (S3, S5 e S7) apontam suas concepções para pressupostos sociolinguísticos e políticos do processo de alfabetização. Estes divergem do primeiro grupo por considerar a alfabetização enquanto um processo que desempenha um fim social, pois se percebe nas afirmativas dos sujeitos que a alfabetização diz respeito à emancipação do homem através da leitura, da escrita e da interpretação.

Devido o método utilizado para a tomada de posse dos dados aqui apresentados, é possível que alguns dos profissionais pesquisados possam ter expressado suas compreensões acerca da alfabetização de forma não inequívoca as suas reais crenças, isto por fatores éticos, políticos, ou simplesmente por escassez de conhecimento acerca do tema. Contudo, este estudo ainda tendencia observar se há disparidade entre os discursos que elavam omissões teóricas em detrimento de veracidades práticas. Quanto a isto observemos as tabelas abaixo.

Tabela III: Conhecimentos Sobre Métodos e Materiais/Recursos de Alfabetização

Sujeitos	Métodos de Alfabetização	Materiais/Recursos de Alfabetização
S1	Conheço o método das famílias silábicas (tradicional) e o método de Emília Ferreiro.	Eu utilizo de forma constante exercícios de leituras e escritas [...] Entretanto, mais importante dos que os exercícios, são as problematizações feitas aos alunos durante os exercícios.
S2	Não sei o nome dos métodos, não sei nomeá-los. Mas já trabalhei com a alfabetização de Jovens e Adultos (EJA), também com adultos pescadores de lagostas e com crianças, adolescentes, jovens e adultos surdos.	Os recursos do meio social, cultural do aluno que irá ser alfabetizado.
S3	Conhecimento de letras, sílabas e palavras exclusivamente através do som (fala).	Jogos, materiais lúdicos (letras vazadas, cartas, músicas, etc.).
S4	Conheço os métodos de Paulo Freire e de Karin Strobel conhecido como a língua de sinais. Libras.	Os materiais para criança surda em alfabetização tem que ser visual, Cartaz, figura, vídeo em libras.
S5	Sintético, Analítico, Alfabético, Fônico.	Partindo duma abordagem Freiriana, analiso que os mais importantes são os que tomam como ponto inicial o desejo do(s) indivíduo(s) a ser alfabetizado. Portanto, não acredito existir recursos/materiais menos ou mais

		importantes/relevantes. Como alfabetizador, percebo que os recursos que julgo relevante para determinado grupo em alfabetização, podem em algumas circunstâncias não favorecer a outros grupos.
S6	Os métodos de alfabetização que conheço são o tradicional e o construtivista	Os Recursos materiais são muito importantes na alfabetização, auxiliam, incentivam e deixam o aprendizado mais interessante.
S7	Métodos tradicionais: fônico, silábico, palavração. Método Freiriano e método construtivista.	Os textos, sob diferentes estilos, gêneros e objetivos. Os mesmos sendo apresentados, lidos e acessados de forma também diferentes: com imagens, com expressão, vídeos, filmes, receitas, livros, rótulos, etc.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Conforme se pode perceber, o primeiro grupo aqui categorizado composto pelos sujeitos (S1, S2 e S3), apresentam algumas disparidades entre suas concepções de alfabetização e os seus conhecimentos e utilizações dos métodos, materiais e recursos de alfabetização.

Ora, como já foi considerado acima, é possível que o primeiro grupo apresentado desenvolva, em suas práticas, propostas de alfabetização baseada em concepções tradicionalistas. Porém, no relato das afirmativas deste grupo sobre métodos e recursos de alfabetização, é provável que alguns dos sujeitos pesquisados possam utilizar de metodologias mais atuais, que não necessariamente objetivem a alfabetização com um fim nela mesma, vejamos:

S1 apresenta certo desconhecimento acerca de métodos, este é enfático em suas respostas quando, equivocadamente, afirma conhecer o método de alfabetização elaborado pela psicolinguística Emília Ferreiro. Já S2 ainda apresenta desconhecimento dos métodos de alfabetização. No primeiro caso é preciso considerar que a teórica citada pelo S1 desenvolveu uma investigação juntos com a pesquisadora Ana Teberosky que ficou conhecida pela famosa “*psicogênese da língua escrita*”¹⁰ partindo da concepção de que o indivíduo adquire os conhecimentos e habilidades cognitivas através da interação direta com o objeto de conhecimento.

Segundo Mendonça & Mendonça (2008, p. 45) “[...] a psicogênese da língua escrita descreve como o aprendiz se apropria dos conceitos e das habilidades de ler e escrever [...]”. Portanto, Emília Ferreiro em suas principais obras não desenvolveu métodos de alfabetização, esta se baseia em teorias construtivistas para explicar processos psicolinguísticos voltados à

¹⁰ Publicada pela primeira vez no Brasil em 1986.

alfabetização, o que nos dias atuais corroboram grandiosamente para os pressupostos na prática de alfabetização com crianças.

Ainda como se pode verificar, os pesquisados S1 e S2 ao explicarem sob os recursos e materiais que estes julgam importantes no processo de alfabetização, entra em contradição mais uma vez com suas concepções apresentadas sobre o tema. No discurso de que os trabalhos com problematizações e os recursos baseados no contexto do indivíduo são elementos importantes no processo de alfabetização, estes acentuam uma preocupação dada à produção intelectual estimulada através deste processo, o que contribui para o mapeamento das filosofias mais políticas sobre o tema, desconstruindo assim a hipótese tradicionalista que foi apresentada enquanto principal referência ao grupo I. O mesmo paradoxo é exposto pelo pesquisado S3 quando este aponta para a ludicidade no processo de alfabetização.

Partindo para as questões apresentadas pelo segundo grupo desta categoria (este formado pelos sujeitos S4, S5, S6 e S7), percebe-se, entretanto, que é possível verificar coerência sobre as correlações entre concepções e práticas de alfabetização desenvolvidas pelos constituintes deste grupo.

Karnopp & Pereira (2012, p. 130) nos ajuda a iniciar o entendimento sobre metodologias a ser utilizadas na alfabetização de surdos, de acordo com o que coloca o grupo II, quando considera que:

Ainda que não se apoiem na oralidade, os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isto aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados. Kato (1995) adverte que a percepção do aprendiz não parte de segmentos isolados, nem mesmo do valor fonético de tais unidades. Segundo essa autora (p.19), ele chega à identificação de segmentos isolados pela discriminação dos traços distintos dos símbolos gráficos que observa. “Assim, ao observar o anúncio da Coca-Cola, ele pode vir a segmentar a sílaba CO, dada a sua dupla ocorrência, e, na comparação do Co, com ca, pode vir a diferenciar o a do o, isolando o c, e assim por diante”.

De modo geral, como já se consta em afirmativas anteriores, o grupo II compreende a alfabetização como um processo social que se preocupa com elementos para além das habilidades de ler e escrever. Estes julgam importante que as competências da leitura e da escrita sejam significados no campo social, sendo assim, uma alfabetização crítica, onde deva ser concebido um sentido político na prática pedagógica deste processo.

Freire & Macêdo (2011, p. 8 – 9) comenta que a alfabetização deve ser vista como:

[...] uma forma de política cultural. Em nossas análises, a alfabetização torna-se um construto significativo na medida em que é encarada como um conjunto de práticas que funciona para *empower*, ou para *disempower*, as pessoas. Em seu sentido mais amplo, a alfabetização é analisada conforme funcione para reproduzir a formação social existente, ou como um conjunto de práticas culturais que promove a mudança democrática e emancipadora.

Numa visão crítica, podemos considerar que o segundo grupo ao qual nos referimos, nos mostra que suas práticas¹¹ fazem jus as concepções filosóficas sobre alfabetização defendida por eles. Numa concepção sociolinguística percebe-se que o sujeito S7 apresenta em seus julgamentos sobre métodos e recursos de alfabetização, uma importância central para o uso social da leitura e da escrita, tendo em vista que em suas práticas alfabetizadoras o mesmo se utiliza de metodologias hipotéticas à leitura de mundo.

O sujeito S5 quando cita os métodos de alfabetização que conhece consegue demonstrar saberes pontuais. Contudo, este ainda demonstra escassez de aprofundamento na temática. Entretanto, S5 ao discutir sobre recursos e materiais de alfabetização, julga ser necessário respeitar os interesses dos alfabetizandos acerca dos materiais utilizados neste processo, de forma que seja possível contextualizar sempre a experiência de mundo destes.

Conforme identifica Freire (1989, p. 11 – 12):

[O ato de ler] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Este pressuposto concorda com a corrente analítica quando entende que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e independente do conhecimento de métodos que os sujeitos S5 e S7 dominem, é importante destacar que na alfabetização de surdos, uma possibilidade identificada deva ser a análise política do processo alfabetizatório, tendo em vista a contextualização e respeito às diferentes realidades que constitui este processo, para que assim seja possível o uso social das competências de ler e escrever, tornando os fins da alfabetização um fator de ordem social em direção à cidadania.

Nesta categoria é possível apontar para o fato de que grande parte dos profissionais alfabetizadores da amostra não apresenta aprofundamento no tema da alfabetização, e como consequência, na temática da alfabetização de surdos. Estes efetuam uma prática, contudo suas fundamentações teóricas são incipientes.

As implicações práticas para esta questão podem parecer poucas, pois não se considera para uma alfabetização adequada que os sujeitos alfabetizadores detenham de um conhecimento avançado sobre o tema. Muitas vezes estes conhecimentos são aprendidos na prática de alfabetizar, o que se constitui como pressuposto indispensável. Porém, em contrapartida, este

¹¹ Quando nesta categoria o estudo se refere às práticas dos pesquisados, esta deve ser compreendida levando em consideração o método de pesquisa utilizado para a coleta de dados. Ou seja, aqui a prática dos pesquisados se baseiam no discurso que eles proferem e na análise deste. Deste modo, fala-se, portanto, sobre os métodos, recursos e materiais que estes julgam importantes na prática pedagógica com a alfabetização.

dado atrelado à inexistência de um perfil profissional para os alfabetizadores de surdos pode apontar para uma compreensão de que todo e qualquer profissional da educação pode assumir a responsabilidade na alfabetização destes sujeitos, pois não se exige sistematicamente critérios definidos para as competências profissionais desta prática.

4.7 CONHECIMENTOS DOS PROFISSIONAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Por último, é relevante elencar ao estudo esta categoria que diz respeito exatamente a alguns conhecimentos que os profissionais pesquisados apresentam acerca da alfabetização de surdos em Língua Portuguesa, pautados em suas práticas desenvolvidas com o contato direto com alfabetizando surdos. Sendo assim, este é um dos tópicos que mais merecem atenção nesta análise.

Para fins organizacionais, é preciso esclarecer que esta categoria terá dois momentos de análise. Um que diz respeito às especificidades da alfabetização de surdos em Língua Portuguesa, isto é, dentre as afirmativas dos profissionais pesquisados serão analisados neste primeiro momento suas visões acerca do que muda entre a alfabetização de surdos em relação à alfabetização de ouvintes. E num segundo momento elencam-se para fins analíticos algumas dificuldades apontadas no processo de alfabetização de surdos em Língua Portuguesa.

4.7.1 Diferenças Consideradas Entre a Alfabetização de Surdos e a Alfabetização de Ouvintes em Língua Portuguesa

Goldfeld (2002, p. 59), nos chama atenção para o entendimento de que:

É bastante comum observarmos crianças de dois a seis anos falando sozinhas enquanto brincam. Esta fala é denominada fala egocêntrica, e seu surgimento marca o início da função comunicativa da linguagem em nível intrapsíquico. Nesse momento, o pensamento e a linguagem passam a ser interdependentes. A linguagem começa a organizar e orientar o pensamento da criança.

Nesta perspectiva, deve-se considerar que este é um processo natural que corresponde ao desenvolvimento linguístico-cognitivo da criança ouvinte. Contudo, este processo de desenvolvimento no caso da pessoa surda é preocupante, pois dependendo de algumas variantes, é quase regra que existam atrasos significativos na linguagem destes indivíduos, pois sem uma língua definida, os surdos passam a sentir dificuldades tanto na comunicação como na organização do pensamento.

Iniciado o processo de alfabetização é importante que as crianças já devam estar se apropriando de alguma língua social. Esta última permitirá as primeiras que seja possível a

aquisição do sistema alfabético, bem como de seus usos sociais, o que não acontece na maioria das vezes com os alfabetizando surdos. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela IV: Diferenças na Alfabetização de Surdos e de Ouvintes.

Sujeitos	Diferenças Metodológicas Entre a Alfabetização de Surdos e de Ouvintes
S1	O surdo não pode contar com o som que as letras e as sílabas geram. Dessa forma, os surdos contam apenas com a visualização das palavras. Para aprender uma palavra os surdos precisam memorizar: quais letras vão usar, o número de letras que vão usar e como vão arranjar essas letras. Todo o aprendizado basicamente será feito com a memorização. É muito difícil!
S2	[...] tempo de aprendizagem. A criança surda não tem o estímulo sonoro (o ouvir o som, o nome das coisas, palavras), então ele perde muito. A criança ouvinte é o tempo todo estimulado, então aprende mais cedo. A imagem que tanto se fala é comum a ambos, e para a criança surda falta estar arrodada de pessoas que fale sua língua, que lhe ensine, que lhe oriente primeiramente em sua língua.
S3	A principal diferença é quanto à modalidade, pois enquanto os ouvintes aprendem de forma oral auditiva, os surdos aprendem de forma gesto – visual. O processo de ensino e aprendizagem dos surdos precisa ser através do campo visual.
S4	O que muda é a metodologia, pois a metodologia do ouvinte é mais oral, a metodologia dos surdos é mais visual, por exemplo, o ouvinte ouve o som do significado e o surdo ver o significado e o significante que é a escrita.
S5	A metodologia! Sim, este é o fator introdutório nesta discussão. Haja vista que deparamo-nos com duas modalidades distintas entre surdos e ouvintes. Os ouvintes por possuírem uma língua de modalidade oral-auditiva e os surdos por possuírem a modalidade gestual-visual. Diante disto, se faz necessários métodos diferenciados, ou seja, uma alfabetização que tenha como foco o respeito às línguas dos envolvidos no processo de alfabetização.
S6	O que muda na alfabetização de surdos é que a aquisição da escrita é feita por propriedades visuais e por meio de sua língua materna a Libras que o surdo vai desenvolver cognitivamente, entender conceitos e ter acesso à cultura. É preciso entender que o surdo é bilíngue. Já a alfabetização do aluno ouvinte é feita de forma oral recorrendo a propriedades fonológicas.
S7	[...] na alfabetização de surdos, acrescenta-se o fato da Libras ser intermediária entre o “sujeito surdo” que aprende e a Língua Portuguesa. Então, o conceito de “alfabetizar” em 2ª língua é mediar a relação do sujeito surdo com a língua que terá papel diferente em sua vida. Quanto ao objetivo, é evidente que o uso de Língua Portuguesa pelo surdo não se baseia no mesmo que é para o ouvinte. Para o surdo, aprender a ler e escrever em Língua Portuguesa é um instrumento secundário para ser usado no mundo.

Fonte: tabela elaborada pelo autor

Frente a isto o sujeito S2 atesta acreditar que a única diferença entre o processo de alfabetização de surdos em Língua Portuguesa em relação ao mesmo processo para os ouvintes é o tempo, pois os ouvintes são estimulados à comunicação e organização de pensamento, enquanto os surdos não detêm das mesmas oportunidades.

Neste caso, pode-se destacar enquanto possibilidade autêntica na alfabetização de surdo o pré-requisito destes terem estímulos reais de desenvolvimento em sua língua natural. Contudo, apenas este elemento apresentado pelo sujeito S2 não constitui fundamento completo para considerar estas como as principais possibilidades apresentadas.

Outro pressuposto levantado pelos sujeitos (S3, S4, S5 e S6) diz respeito exatamente à questão metodológica do processo de alfabetização. Estes afirmam estar na metodologia a diferença gritante entre a alfabetização em Língua Portuguesa para surdos em relação à alfabetização de ouvintes.

Os sujeitos de S3 a S6 afirmam que o processo de ensino-aprendizagem para o indivíduo surdo precisa acontecer através do campo visual, pois estes, com a implicação da falta de estímulo sonoro só terão desenvolvimento cognitivo adequado através de suas experiências visuais.

De certo, é política nacional nos dias atuais que a educação de surdos seja fundamentada pela filosofia bilíngue, pois dentre outras questão, esta corrente tem como princípio base o respeito às especificidades culturais da surdez.

Lodi, Harrison & Campos (2012, p. 23) adverte que:

[...] a língua de sinais deva ser considerada e desenvolvida como primeira língua dos surdos e que práticas educacionais para o ensino de segunda língua, ou língua estrangeira, sejam conhecidas, estudadas e aplicadas pelos educadores para o ensino do português escrito. Centrar o ensino apenas no aspecto gramatical não basta para a formação de sujeitos letrados, pois o acesso à escrita só será pleno quando ela for tratada e concebida como prática social de linguagem, cultural, social, histórica e ideologicamente determinada.

Seguindo no entendimento desses estudiosos, é preciso concordar que o processo de alfabetização de surdos em Língua Portuguesa é resultante das práticas sociais em sociedades grafocêntricas, no qual se prioriza o sistema alfabético como principal ferramenta universal de comunicação. Contudo, é importante perceber que a inclusão é também responsabilidade social e criar estratégias que desfeche na inclusão de pessoas surdas é dever da sociedade.

Portanto, no processo alfabetizatório da pessoa surda outra possibilidade identificada diz respeito aos procedimentos metodológicos diferenciados, ou seja, que respeitem as particularidades da comunidade surda e, principalmente, que se ofereça o ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita, através da língua natural do indivíduo surdo (Libras, no caso dos surdos brasileiros).

Para além de pressupostos metodológicos na alfabetização de surdos é importante também destacar que o sujeito S7 apontou diferenças entre a alfabetização de surdos e a alfabetização de ouvintes através de 2 (dois) pontos de vista, um que diz respeito ao conceito

que por sua vez, na concepção do sujeito pesquisado, se vincula diretamente a esquemas metodológicos e outro que se relaciona ao objetivo da alfabetização para a comunidade surda.

Na fala do sujeito S7 é possível que seja identificado uma preocupação metodológica com as visões sobre a alfabetização de surdos em L2.

Karnopp & Pereira (2012, p. 127), defende esta ideia argumentando que:

[...] a escrita não *pode ser*¹² vista como produto escolar, mas sim como objeto cultural. Sua aprendizagem é concebida como apropriação de um novo objeto de conhecimento, com propriedades específicas, e usada como suporte de ações e de intercâmbios sociais. As práticas pedagógicas vão incidir sobre o ensino-aprendizagem da escrita como prática social.

Portanto, em termos usuais, considera-se também enquanto outra possibilidade na alfabetização de surdos que esta seja percebida enquanto uma estratégia possível de inclusão social.

4.7.2 Principais Dificuldades Identificadas na Alfabetização de Surdos.

Esta categoria faz menção a algumas dificuldades apontadas pelos sujeitos da pesquisa no que diz respeito ao processo de alfabetização de surdos em L2. Dentre outras questões, as principais dificuldades levantadas por estes profissionais se resumem em três: 1) As competências profissionais, 2) as implicações familiares e 3) O sistema de inclusão educacional.

De modo geral, vejamos na tabela abaixo as principais dificuldades apontadas pelos sujeitos da amostra:

Tabela V: Subcategorias das Principais Dificuldades na Alfabetização de Surdos

Subcategorias	Principais Dificuldades Apontadas
Competência Profissional (S2, S3, S4, S5, S6 e S7)	A competência profissional (não temos ainda, nos falta formação e ainda o querer e o tempo para construir). [...] Profissionais habilitados na área [...] A dificuldade é que muitos dos profissionais não conhecem a metodologia de como trabalhar com surdos [...] No geral acredito que a grande dificuldade é o desconhecimento da Libras por parte de alguns professores [...] <u>compreensão</u> dos professores a respeito dos <u>significados</u> e <u>objetivos</u> da alfabetização em LP para surdos. Esta compreensão promove entraves, pois, na sua maioria, sustenta-se no preconceito linguístico [...].
Implicações Familiares (S2 e S3)	A ausência da família (do conhecimento da língua de sinais, da participação, do envolvimento) [...] Acredito que em primeiro lugar é fazer com que a família aceite para que

¹² Grifo do autor.

Estratégias do Sistema de Inclusão Educacional (S1, S3 e S5)

assim esse surdo possa ter uma aquisição da linguagem desde o princípio [...].

[...] atrapalha o processo, o fato de o aluno surdo estar hoje inserido, obrigatoriamente, numa turma de ouvintes. Nesta situação, o processo de alfabetização fica dificultado, pois as informações chegarão aos surdos através de um intérprete. Eu defendo a ideia de salas apenas com surdos [...] políticas de investimentos para este fim [...] organização das instituições escolares, que em sua maioria busca homogeneizar estudantes surdos e ouvintes, assim, não contribuindo para o progredir dos estudantes surdos.

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

A inclusão da pessoa surda no sistema educacional é um tema emergente a ser discutido e praticado por profissionais da área. Porém, como podemos verificar na tabela acima, o primeiro grupo apresenta gritantes dificuldades nas competências profissionais de professores para efetivarem um trabalho de alfabetização em Língua Portuguesa com surdos, isto sendo decorrência de vários fatores, desde as motivações pessoais às estratégias do sistema para efetivar educação de qualidade para esta comunidade.

Outro fator determinante causador de dificuldades na alfabetização de surdos, diz respeito às implicações familiares. Ora, os profissionais pesquisados acreditam que deve existir um estímulo positivo para o desenvolvimento do indivíduo surdo através de sua língua natural, contudo, se as famílias destes indivíduos não aceitarem sua condição social e ontológica de surdez fica inviável um trabalho de qualidade, tendo em vista que já foram provadas que as metodologias mais adequadas para o trabalho educacional com os surdos são àquelas que respeitam as peculiaridades de sua cultura (GOLDFELD, 2002). Desta forma se considera determinante para uma prática em alfabetização com surdos, algumas quebras de preconceitos sobre a surdez e a cultura surda. Contudo, estas quebras são poderão ser realizadas com conhecimentos sistematizados sobre as especificidades desta temática.

Os entrevistados argumentam, ainda, sobre o fato de que as estratégias de inclusão educacional para a pessoa com surdez não caminham por trajetórias adequadas, isto se dá pelo fato de que, mesmo com discussões voltadas para a temática, as políticas brasileiras ainda não conseguiram entender e/ou aceitar as particularidades que devem ser específicas do trabalho com a surdez (PEREIRA & PAULO, 2014). Tais particularidades precisam respeitar os processos culturais e identitários da cultura surda, as especificidades metodológicas com a educação destes sujeitos, a Libras como língua natural e primeira dos surdos, etc. Como resultados destes entraves, dentre outros fatores, observa-se irregularidades como: os alfabetizando surdos integrados em salas e escolas regulares, metodologias de alfabetização

pautadas em modelos oralistas, presença do intérprete de Libras mediando à relação ensino-aprendizagem, poucas competências profissionais para o trabalho com o este público, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É pertinente que no estágio atual deste estudo faça-se necessário uma reflexão sobre inclusão. Ora, o que deva ser a inclusão? Para mim, é uma perspectiva real de humanização vinculada a saberes manifestados no campo social. Contudo, transcendendo uma perspectiva romântica para a inclusão, é preciso reconhecê-la num contexto político de direitos, pois a condição de humano por si só é atrelada a ideia de direitos e deveres.

Incluir é entender que todos os segmentos sociais detêm particularidades específicas que precisam ser respeitadas, e não apenas identificadas e/ou toleradas. E respeitar significa ter

atitudes positivas frente a estas especificidades, pois só assim as ações voltadas à prática da inclusão saberão ao certo sobre como respeitar minorias sociais.

De modo contrário é possível que se mascare uma inclusão que desrespeita peculiaridades e acomodam atitudes desestimulantes ao processo inclusivo. A preocupação neste campo é sobre os discursos que se manifestam na sociedade e diz-se ser em prol de uma ideia revolucionária de inclusão. Contudo, aos passos lentos que esta caminha, pode-se considerar que algo permanece muito errado, de modo que se recorra a acreditar que o momento atual da inclusão está perpassando pelos tradicionais modelos integracionistas com novas roupagens. Será esta a inclusão de surdos no sistema educacional?

É fato que a sociedade de modo geral tem uma responsabilidade efetiva com a inclusão, e por este motivo está nela o cerne dos modelos que podem se configurar enquanto práticas inclusivas. A inclusão de pessoas surdas vinculadas a estes pressupostos galga ainda por trajetórias preocupantes, pois muitos são os dados que tentam provar ainda a não eficácia das correntes que se responsabilizam em incluir este público. Entretanto, não se pode culpar apenas uma parcela de instâncias para que a inclusão não aconteça, esta é de responsabilidade social e todos precisam reconhecer os direitos que abarcam os surdos neste processo.

É histórica a dívida que a sociedade como um todo tem em relação às pessoas surdas, pois seus preconceitos embutidos em suas formas de compreendê-las motivam, durante séculos, atitudes abjetas a este público que caminham desde as suas mortes literais às metáforas que apontam para suas falências de egos, intelectuais e sociais.

É certo, que nos dias atuais já se compreende uma preocupação ampla com a inclusão de pessoas surdas, mas até onde esta inclusão caminha na prática?

Como já se foi percebido, este estudo objetivou buscar na prática pedagógica modelos de alfabetização utilizados e suas possibilidades para a aquisição de L2 na alfabetização de surdos. Adiante é necessário também considerar a hipótese levantada de que a alfabetização em Língua Portuguesa de pessoas surdas recai sobre um movimento preciso de inclusão social, pois para além dos fins escolares da alfabetização, é preciso que se sopesse esta como uma ferramenta de enfrentamento político à opressão, e nisto se constitui a potencialidade deste processo para os surdos.

No reconto das análises que foram feitas no capítulo anterior, foi possível que se identificassem pressupostos teóricos encaminhando a construção de dois grupos discursivos (um primeiro que levanta hipóteses sobre a alfabetização em seus fins escolares e, um segundo grupo que acredita na alfabetização como um movimento social, necessário para as práticas sociais).

O primeiro grupo formado pelos sujeitos (S1, S2 e S3), assume tendências tradicionalistas no campo da prática em alfabetização. Ora, conforme apontam as análises, os sujeitos identificam como sendo necessário para a alfabetização de surdos, que estes aprendam a ler e a escrever e interpretar textos. Ainda considerando as respostas deste grupo é importante destacar que nas entrelinhas os respectivos sujeitos podem considerar propostas metodológicas oralistas para respaldar o processo de alfabetização de estudantes surdos.

Vê-se que os modelos de alfabetização utilizados pelos sujeitos em questão fundamentam-se nas propostas tradicionalistas, pois, embora que em alguns tópicos os pesquisados entrem em contradição com suas falas em relação a conceitos e métodos (Ver análise da tabela III: conhecimento sobre métodos e materiais/recursos de alfabetização), ainda assim é percebida uma preocupação com a alfabetização como uma proposta didática com usos no contexto escolar.

Dessa forma vê-se como modelos/métodos utilizados por estes sujeitos em suas práticas: o método silábico, o método de soletração, possibilidades de tentativas com o método fônico, métodos mistos, entre outros.

Caminhando em direção as especificidades do trabalho com os indivíduos surdos, estes sujeitos se respaldam em filosofias ultrapassadas na educação para este público. Conforme se pode identificar, é tendência que o grupo I se referencie na filosofia oralista e na comunicação total.

Em contrapartida, ao analisar as especificidades das respostas apontadas pelo grupo II (S4, S5, S6 e S7), é possível identificar avanços reais, se comparado ao grupo I, na compreensão da alfabetização de surdos em língua portuguesa. A saber, os sujeitos que compõem o grupo II, em geral, detêm de um maior período de experiência na prática pedagógica com a educação de surdos (ver tabela I: perfil profissional dos sujeitos), e isso de forma direta contribuiu para o amadurecimento teórico-prático desses sujeitos, assim, conseguimos encontrar mais respaldos positivos neste grupo, pois demonstram melhores compreensões acerca da temática da alfabetização de surdos em L2.

O grupo II assume uma preocupação com a alfabetização em seus fins sociais e isto está muito bem explicitado nas respostas dos sujeitos envolvidos neste grupo, e de um modo geral, suas concepções sobre a alfabetização de surdos consideram as fundamentações sóciointeracionistas e construtivistas em suas práticas.

Como tendência, o grupo II acredita que a alfabetização de surdos deve levar em consideração modelos não absolutistas, que acompanhem as especificidades dos sujeitos e que considere a identidade deste como um fator de construção social, que não está implícita nas

representações ouvintistas relacionadas a surdez, mas que se constrói na própria cultura surda. Portanto, o que se pode avaliar neste grupo é uma tendência bilíngue aplicada as suas práticas, mesmo que esta tendência não venha assumindo todas suas especificidades. Contudo, em contexto teórico-prático é possível identificar um direcionamento e/ou uma vontade de fazer acontecer à alfabetização de surdos numa perspectiva sóciointeracionista, onde se acredita serem os modelos analíticos (geral, palavração, sentencição, etc.), as propostas mais adequadas considerando a filosofia bilíngue da educação de surdos.

Em síntese, possibilidades metodológicas identificadas na prática pedagógica dos sujeitos pesquisados podem direcionar entendimentos para modelos que não se fazem mais necessários serem utilizados e outros que merecem serem melhores estudados e praticados.

Por fim, mas não se esgotando, questões voltadas às possibilidades de melhores afirmativas ao direcionamento profissional mais qualificado de profissionais alfabetizadores, quebra de paradigmas preconceituosos e estratégias políticas para a inclusão do surdo, se constitui também como pressupostos sensíveis a alfabetização destes indivíduos. Portanto, é possível pensar numa formação integral para estes sujeitos, que possibilite assim perspectivas de ascensão em práticas que respeite suas formas de ser e viver.

Portanto, este estudo considera a filosofia bilíngue de educação de surdos, como uma filosofia que pode responder aos pressupostos metodológicos precisos para a alfabetização dos sujeitos desta comunidade. Como se pode provar nas análises realizadas, tendências tradicionalistas devem ser rechaçadas, pois na construção dos espaços de manifestação social da comunidade surda, vem sendo construído também compreensões que transcendem os pressupostos levantados pelo oralismo e pela comunicação total. Tendo em vista que a representação do surdo nos dias atuais o coloca enquanto sujeito ativo de direitos, é fundamental destacarmos que o respeito por suas particularidades, e se falando em alfabetização desses indivíduos em L2, os modelos sóciointeracionista e construtivistas caminham de encontro a tais especificidades, pois além de considerar as fundamentações metodológicas mais adequadas no trabalho com o surdo, considera o sujeito surdo, a pessoa surda e as práticas da comunidade deste sujeito, e não apenas a “suposta/prescrita deficiência”.

REFERÊNCIAS

ANDALÓ, Adriane. **Didática de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra – mundo**. São Paulo: FTD, 2000.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura** / Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BRASIL. **Lei de Libras, lei nº 10.436**. Brasília/SEESP, 2002.

_____. **Decreto N.º 5626**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & Linguística**. 10ª. ed. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita** / tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mario Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** / tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry A. Introdução: alfabetização e a pedagogia do EMPOWERMENT político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra** / tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. pp. 33 – 77.

GOLDFELD, Marcia. **A criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetiva e subjetividade**: Os processos de construção da informação. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

Grafocêntrico. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/grafoc%C3%AAntrico>>. Acesso em: 12 de Mai. de 2015.

KARNOPP, Lodenir B. L.; PEREIRA, M. C. da C. Concepções de leitura e escrita na educação de surdos. In: LODI, C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 125 – 134.

LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. L. Letramento e Surdez: um olhar sobre as particularidades do contexto educacional. In: LODI, C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, Bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. pp. 11 – 24.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnica de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MENDONÇA, Onaide S. MENDONÇA, Olympio C. **Alfabetização: método sócio linguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PAULO, J. F. S. de. **O Processo de Educação da Pessoa Surda nas Escolas Polos de João Pessoa: inclusiva, bilíngue ou excludente?**. João Pessoa: UFPB, 2015.

PEREIRA, Douglas W. Q.; PAULO, Joeliton F. S. de. **A educação de surdos numa abordagem bilíngue: Uma análise crítica-reflexiva sobre o AEE nas escolas polos**. In: I Seminário Nacional do NEMDR, 2014, Bananeiras. *Anais...* Paraíba: Bananeiras, 2014.

SANTIAGO, S. A. S. **A história da exclusão das pessoas com deficiência.** João Pessoa: Editora Universitária, 2011.

SILVA, A. C. da.; NEMBRI, A. G. **Ouvindo o Silêncio: surdes, linguagem e educação.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

SILVA, J. B. da. Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização: a natureza política dos conceitos. **Revista Conceitos**, João Pessoa, Ano XIII, n. 15, p. 59 – 67, Set. 2009.

SILVA, J. B. da. **Educação de jovens e adultos: o aprender a aprender e a prática pedagógica de professores na rede municipal de ensino de João Pessoa.** 2007. Tese (Doutorado em Educação). – Universidade Federal do Ceará, 2007.

SILVA, K. V. SILVA, M. H. **Dicionário de conceitos históricos.** São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, M. M. C de. **Analfabetismo no Brasil sob Enfoque Demográfico**, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a07.pdf>>. Acesso em: 05 de Mai. de 2015.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APÊNDICES:

Apêndice I: Termo de consentimento livre e esclarecido



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ALUNO: DOUGLAS WILLIAN QUIRINO PEREIRA
ORIENTADORA: SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a responder o questionário que compõe o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado: “Alfabetização de Surdos em Língua Portuguesa: Reflexões sobre a Prática Pedagógica”, realizada pelo estudante Douglas Willian Quirino Pereira, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

A pesquisa em questão objetiva identificar nas práticas docentes com surdos, os modelos de alfabetização aplicados, e a partir deles mapear seus fundamentos e possibilidades no processo de alfabetização de surdos em língua portuguesa, portanto como segunda língua.

Destacamos que a pesquisa não apresentará nenhum risco moral e físico para os sujeitos envolvidos, não havendo necessidade de identificação e estando facultado o direito de nela permanecer ou sair a qualquer momento. Informamos, ainda, que os dados aqui coletados terão função meramente acadêmica e para fins de estudo no referido TCC.

Em caso de dúvida, nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, por meio dos seguintes contatos:

Douglas Willian Quirino Pereira
E-mail: qdouglas@hotmail.com
Celular/Whatsapp: (83)99303-4332

João Pessoa, _____ de _____ de 2015.

Pesquisador

Apêndice II: Declaração de Consentimento



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO
ALUNO: DOUGLAS WILLIAN QUIRINO PEREIRA
ORIENTADORA: SANDRA ALVES DA SILVA SANTIAGO

Declaro para os devidos fins, que li e estou de acordo com o Termo de Consentimento livre e esclarecido, aceitando voluntariamente responder ao questionário que compõem o Trabalho de Conclusão de Curso intitulado “Alfabetização de Surdos em Língua Portuguesa: Reflexões sobre a Prática Pedagógica”, realizada pelo estudante Douglas Willian Quirino Pereira, do curso de Pedagogia da UFPB, sob a orientação da Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago.

João Pessoa, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do Participante

Apêndice III: Questionário estruturado (instrumento para coleta de dados)

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO**

Pesquisa: Alfabetização de Surdos em Língua Portuguesa: Reflexões sobre a Prática Pedagógica

Pesquisador: Douglas Willian Quirino Pereira

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Alves da Silva Santiago

Questionário Estruturado Para os Docentes Alfabetizadores

1) Sobre a formação:

- a) Graduação? _____ Qual? _____
- b) Pós-Graduação? _____ Qual? _____
- c) Tempo de Experiência com surdos? _____ Qual função? _____
- d) Tempo de experiência com alfabetização? _____

2) Sobre a alfabetização:

- a) O que significa alfabetizar? _____

- b) Quais métodos de alfabetização você conhece? _____

- c) Que recursos/materiais de alfabetização julga importante/relevante? _____

3) Sobre a alfabetização de surdos:

a) Em sua opinião o que muda entre a alfabetização de surdos e a alfabetização de ouvintes? _____

b) Em linhas gerais quais as principais dificuldades que identifica na alfabetização de surdo? _____
